

Terapia Breve

Andrea Fiorenza
Giorgio Nardone

La intervención estratégica en los contextos educativos

Comunicación y «problem-solving» para los problemas escolares

Herder

TB

La intervención estratégica en los contextos educativos

Andrea Fiorenza
Giorgio Nardone

LA INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Comunicación y problem-solving para los problemas escolares

Traducción: Jordi Bargalló Chaves
Revisión: Adela Resurrección Castillo

Herder

Título original: L'intervento strategico nei contesti educativi
Traducción: Jordi Bargalló Chaves
Diseño de la cubierta: Claudio Bado y Mónica Bazán

ISBN: 84-254-2377-5

Imprenta: Romanyà Valls
Depósito Legal: B - 45.677 - 2004
Printed in Spain

Herder
www.herdereditorial.com

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Nan-in, un maestro japonés de la era Meiji (1868-1912), recibió la visita de un profesor universitario que había ido a verlo para preguntarle sobre el Zen.

Nan-in sirvió el té. Llenó la taza de su huésped y continuó echando té. El profesor observó como el té se vertía, pero no consiguió contenerse. «Está llena. Ya no cabe más.»

«Como esta taza –dijo Nan-in– tú estás lleno de tus opiniones y conjeturas. ¿Cómo explicarte el Zen si antes no vacías tu taza?»

Como el maestro japonés, también nosotros seríamos felices si el lector que se dispone a leer este libro suspendiese, por un tiempo breve, sus opiniones sobre la naturaleza de los problemas humanos y sus soluciones, aunque nos damos cuenta de que pedimos mucho, conociendo la dificultad que existe en abandonar la epistemología propia o los propios presupuestos y conceptos.

Cada uno de nosotros construye representaciones del mundo, de sí mismo y de los demás, que forman un sistema de seguridad e identidad personales que se resisten al cambio.

El enfoque que presentamos en este libro podrá, seguramente, producir resistencia en las personas que continúan creyendo en las teorías tradicionales sobre la naturaleza del comportamiento humano y, en particular, sobre la formación y el cambio de los problemas.

De forma diferente a los modelos tradicionales, en los que el cambio es considerado un proceso largo, cansado y difícil de conseguir, nuestro modelo considera el cambio como una constante.

El cambio es un proceso continuo que, por desgracia, a veces se obstruye y necesita solamente algunos «empujones» para desbloquearse y continuar su evolución natural.

De estos (aparentemente) sencillos y elementales presupuestos –y no hay que creer que la verdad elemental y sencilla no posee el estatuto de científica, sino más bien, como afirmaba Goethe al sostener que es fácil complicar las cosas, lo difícil es simplificarlas– nuestro esfuerzo ha sido traducir una gran cantidad de estudios e investigaciones que han demostrado su eficacia y eficiencia en el ámbito clínico, para poderlos aplicar en el contexto educativo.

Al dirigir este estudio y aplicación, en lugar de interesarnos en el «por qué» algunos problemas de comportamiento y de relación se llegan a formar, nos hemos interesado en el «cómo» funcionan en su persistencia estas problemáticas.

En lugar de conducir a los maestros, educadores y operadores psicosociales a la conciencia del origen de los problemas de sus alumnos, hemos concentrado la atención en sus soluciones intentadas disfuncionales, es decir, sobre aquellas maniobras que las personas ponen en acción en el intento de combatir el problema y que, en lugar de resolverlo, lo complican.

Todo esto ha evolucionado en una serie de estrategias y técnicas en apariencia sencillas, como refinadas sugestiones y reestructuraciones, paradojas y encerronas de comportamiento, capaces de llevar a las personas a experimentar y percibir de modo nuevo y diferente la realidad del problema que intentaban resolver.

Con objeto de cambiar el juego sin fin y sin finalidad del que está ligado a un problema, hemos elaborado estrategias y técnicas de intervención capaces de producir resultados en breve tiempo.

Estas estrategias y técnicas de comunicación son una síntesis de inventiva personal, elasticidad y rigor metodológico (Nardone, 1993, p. 10).

Por otra parte, como afirmaba Gregory Bateson (1979), «el rigor por sí solo es la muerte por parálisis, pero la imaginación por sí sola es pura locura».

Los autores

NOTA SOBRE LA TRADUCCIÓN

Las referencias al DSM-III-R de la edición italiana han sido actualizadas y adaptadas al DSM-IV-R, excepto en el trastorno de evitación, en que se mantienen las referencias al DSM-III-R, ya que en la edición actual del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* no se contempla de forma específica este tipo de trastorno.

Capítulo I

PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN Y *PROBLEM SOLVING*: LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Creemos que es superfluo en los demás
aquello que nosotros no tenemos.
HIPÓCRATES

La historia del estudio de los problemas humanos y su solución tiene una tradición realmente antigua que se remonta a las primeras formas de organización social. En el mundo occidental, dos son las direcciones fundamentales que se han desarrollado para el estudio de los problemas: la primera, que quizás ha tenido un mayor desarrollo en los últimos dos mil años, es la que, sobre la base de una concepción aristotélica y racionalista, ha basado el estudio de los problemas humanos en una idea de causalidad lineal que se fundamenta en la teoría de los opuestos y del tercero excluido.[1]

Este modelo prevé que para resolver un problema es indispensable el descubrimiento de sus causas y de sus orígenes. Ilustraremos más adelante que esta formulación, aún cuando se ha mostrado eficaz y útil en muchos casos, ha resultado, en su aplicación a problemas complejos como las interacciones humanas, realmente ineficaz y a veces disfuncional.

La otra dirección, que podemos definir epicúrea, heraclítica y socrática, es un modelo de intervención que se basa en la idea de que para solucionar los problemas humanos no es indispensable un estudio de sus causas, sino que se necesita un estudio atento de cómo funcionan y, sobre la base de su funcionamiento, poner a punto técnicas específicas de intervención.

---

1. La realidad dividida en verdadero o falso, blanco o negro, sin posibilidad de una tercera opción más allá de estas dos opuestas: Aristóteles fue el pensador que puso en marcha esta lógica.

Como aclararemos, este último tipo de enfoque teórico-aplicativo se ha desarrollado a lo largo de los siglos, aunque se ha mantenido oculto durante mucho tiempo por efecto del macroscópico crecimiento de la primera formulación citada, que ha sido durante más de veinte siglos el fundamento del método científico occidental. No obstante, desde hace algunos decenios este enfoque ha encontrado vigor y dignidad científica aplicativa. Los límites de este trabajo y los límites de la competencia de los autores no permiten, ciertamente, un tratamiento profundo de este tema, como a veces el estudio requeriría. Por lo tanto, realizaremos un gran salto histórico del mundo antiguo a nuestros días, exponiendo sólo de manera esquemática (remitiendo a la lectura de otras obras más específicas) la que ha sido la historia de los últimos decenios y la evolución de un modelo innovador de formulaciones e intervención sobre los problemas humanos que se ha destacado netamente, por sus características, de las formulaciones teórico-aplicativas tradicionales.

1. De una visión estática a una visión dinámica de la realidad

Alrededor de los años cuarenta, un antropólogo, Gregory Bateson, conocido además de por sus estudios antropológicos por su competencia interdisciplinaria, recibió una gran financiación por parte del gobierno de los Estados Unidos para estudiar la comunicación en todas sus formas. Él, en su estilo de investigador ecléctico, reunió un equipo muy variado de estudiosos, compuesto de las más variadas competencias: antropólogos, psicólogos, lingüistas, filósofos, psiquiatras, etc. Este grupo comenzó a estudiar las diferentes modalidades de comunicación: de la comunicación hombre-hombre a la comunicación hombre-animal; de la comunicación entre animales a la comunicación en estados alterados de conciencia; de la comunicación en diferentes culturas a la comunicación entre los «enfermos de la mente». Bateson tuvo la que

quizás puede ser una de las intuiciones más felices de nuestro siglo: pensar que los problemas humanos, en sus formas, pueden ser el producto de las interacciones que cada persona construye con la realidad en la que vive. En otras palabras, como afirmaba Salvini (1991, p. 12), «cada uno construye la realidad que luego padece». Esta intuición tomaba, obviamente, distancias de toda la tradición de teorías sobre el hombre que se basa en la idea de que las personas tienen una naturaleza específica, una evolución específica y una dirección predeterminada. El grupo de investigación guiado por Bateson, en línea con la modalidad habitual del antropólogo que estudia una cultura diferente intentando comprender su funcionamiento sin ningún prejuicio, se orientó hacia el estudio de los problemas humanos, en particular los trastornos mentales y de comportamiento, como realidades que tenían un sentido lógico. En otras palabras, los investigadores formularon la hipótesis de que los trastornos psicológicos eran una realidad que, estudiada en su contexto específico, expresaba secuencias de comportamiento que se caracterizaban por una lógica «racional». Obviamente, ésta fue una diferenciación aún más neta respecto a aquellos modelos psiquiátricos, psicodinámicos y médicos que creían que los trastornos mentales y los de comportamiento eran un efecto, o de alteraciones bioquímicas o de problemas intrapsíquicos o de otras formas de determinismo biológico o ambiental. Sobre la base de estas tesis, los investigadores comenzaron a estudiar, filmando y volviendo a observar las filmaciones, las interacciones usuales entre los portadores de problemas, sus familias y sus contextos de interacción, poniendo de manifiesto y observando redundancias de comunicación (paradojas, díadas, formas rígidas de comunicación).[2]

2. «Puede definirse una paradoja como una contradicción que deriva de la deducción correcta de premisas coherentes.» (Watzlawick y cols., 1967, p. 185). Con el término díada, en cambio, se define la unidad básica que se refiere a la relación entre dos entidades: se contrapone a mónada.

Estas redundancias de comunicación llevaron a formular la que es una de las teorías más fecundas en el campo de la psicología y de la psiquiatría: la «teoría del doble vínculo» y la teoría de los trastornos basados en la comunicación. Según Bateson (1972, p. 299), este enfoque «se ocupa del componente de experiencia y de los enredos que se forman en las reglas y los supuestos de la costumbre», y para explicar lo que intenta decir pone el ejemplo de una hembra de marsopa adiestrada para considerar el pitido de su instructor como un «refuerzo secundario». Después del pitido de su instructor, la marsopa espera recibir comida y cada vez que repite lo que estaba haciendo en el momento del pitido, sacar la cabeza fuera del agua, el mamífero espera oír el pitido y recibir la comida. Si esto sucede, la marsopa aprende unas reglas muy sencillas conectadas a sus acciones: el pitido, la piscina y el instructor, dentro de una estructura, un contexto. Además de ello, el animal aprende un conjunto de reglas para conectar las diversas informaciones y dar un sentido a las acciones. Sin embargo, aquello que ha aprendido, solamente es válido para uno de los episodios que tienen lugar en la piscina. En el momento en que el instructor ya no refuerza la acción de sacar la cabeza fuera del agua y, por lo tanto, no pita, sino que espera cualquier otra acción por parte de la marsopa, el animal está obligado a hacer otra cosa hasta oír de nuevo el pitido y, por consiguiente, la llegada de la comida. Si esto sucede, la marsopa aprende a afrontar el contexto de contextos exhibiendo un nuevo modulo de comportamiento. A continuación, prosigue Bateson, el experimento continuó obligando al animal a infringir repetidamente las reglas del experimento: cada vez que aprendía algo relativo al pitido y a la comida, el instructor variaba el modo de suministrar los refuerzos. Muchas veces el instructor se vio obligado, para salvaguardar su relación con el animal, vista la experiencia tan fastidiosa que se encontraba la marsopa al cometer equivocaciones, a conceder muchos refuerzos no «merecidos». Al final del experimento sucedió un hecho completamente nuevo: la marsopa exhibió una serie de módulos de com-

portamiento nunca observados hasta entonces en esta especie animal. Bateson (1976, p. 301) comenta el ejemplo para explicar el doble vínculo asegurando: «Primero, que se puede inducir en un mamífero un agudo sentido de sufrimiento y malestar, si se le pone en condiciones de equivocarse en las reglas que dan significado a una relación importante con otro mamífero. Segundo, que si se es capaz de rechazar o resistir este estado patológico, la experiencia global puede favorecer la *creatividad*». Sobre la base de estas intuiciones, como afirma Watzlawick (Nardone-Watzlawick, 1990, p. 41), «es posible, estudiando la comunicación, determinar 'patologías' de la comunicación y demostrar que producen interacciones patológicas. Puede suceder que una persona se encuentre sometida a dos órdenes contradictorias enviadas a través del mismo mensaje: un mensaje paradójico. Si la persona no puede desvincularse de este *doble vínculo*, su respuesta será un comportamiento interactivo patológico». Es así como esta formulación da sentido a la evidencia de aquellos casos de genio que brotan de situaciones patógenas. En efecto, de una condición altamente estresante pueden emerger tanto el loco y el débil de carácter, como el genio o la persona extraordinariamente fuerte y resistente.

Esta observación llevó a la formulación y a la puesta a punto de intervenciones «terapéuticas» que se basaban, ya no en la investigación dentro del inconsciente de problemas ligados a la infancia o de traumas recibidos por una persona, ni al estudio de alteraciones bioquímicas, ni tan siquiera a intervenciones de tipo conductual reduccionista basadas en condicionamientos y descondicionamientos, sino en el cambio de los modelos interactivos existentes entre la persona portadora del problema y su contexto social. Este cambio de lógica de la intervención llevó a los investigadores, en línea con la que era la epistemología[3] de aquel tiempo, al naci-

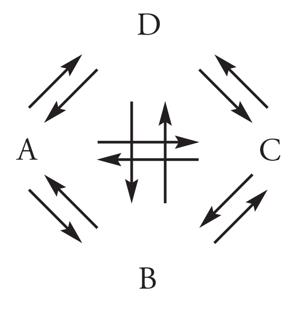
---

3. La epistemología es la «combinación de una rama de la ciencia con una rama de la filosofía. Como ciencia, la epistemología estudia de que forma los organismos cono-

miento de una ciencia muy particular: la cibernética,[4] y a la formulación de un modelo innovador para el estudio de los problemas humanos. El modelo epistemológico nuevo, basándose en aquella antigua tradición heraclítica y socrática anteriormente citada, partía del presupuesto de que la *causalidad lineal*, que puede expresarse gráficamente como sigue,

A --------➤ B --------➤ C --------➤ D

se había mostrado como un modelo teórico aplicativo ineficaz por lo que respecta a la complejidad de los problemas humanos y que había de ser sustituido por otro innovador, definido *causalidad circular* que se representa a continuación,



y en el cual el proceso interactivo y comunicativo asume una forma circular mediante las recíprocas retroacciones entre las varia-

---

cen, piensan y deciden. Como filosofía, la epistemología estudia los límites necesarios y las otras características de los procesos de conocimiento, pensamiento y decisión». (Bateson y Catherine Bateson, 1989, p. 314).

4. La cibernética entra en la ciencia de la estructura y de la organización. En la base de la cibernética se halla la idea de «retroacción». El ejemplo clásico de retroacción es el sistema de calefacción controlado termostáticamente. Cuando la oscilación de la temperatura supera los límites de un termostato calibrado, la caldera de apaga o se enciende devolviendo la misma temperatura en la gama de la graduación deseada. El sistema, por tanto, controla automáticamente el propio funcionamiento y se autocorrige.

bles. «Una vez activado este proceso circular, ya no existe un principio y un final, sino únicamente un sistema de influencia recíproca entre las variables. De aquí la exigencia de estudiar el fenómeno en su globalidad, teniendo siempre presente que cada variable se expresa siempre en función de su relación con las demás y con el contexto situacional» (Nardone-Watzlawick, 1990, p. 40). Como consecuencia lógica tenemos que la suma de las partes no equivale al conjunto. «Y que el aislamiento de una variable individual para el estudio de sus características conduce inexorablemente a un reductivismo y a distorsiones cognoscitivas, que no pueden representar por entero las prerrogativas de la variable individual, ni puede llevar a la reconstrucción del proceso relacional entero» (Watzlawick, ibídem). Aquí estamos en los albores del estudio de la comunicación como vehículo de cambio y obviamente en la construcción de modelos que ya no se basan en una tradición rígidamente clínica, sino en una tradición psicosocial y antropológica dentro de los cuales el vehículo fundamental del cambio es la comunicación: sobre todo aquellos modelos y técnicas de comunicación o acciones que sean capaces de hacer cambiar a la persona portadora del problema y a las personas de su entorno en el particular tipo de construcción de «realidad» que mantiene el problema. De esta primera formulación, y nos encontramos ya en la posguerra, se desarrolló en Palo Alto, en el Mental Research Institute (MRI) y con la dirección de Donald D. Jackson, que había sido el psiquiatra encargado por Bateson para participar en el proyecto sobre la comunicación, un nuevo modelo de terapia psicológica para los trastornos psíquicos y de comportamiento: la terapia sistémica. Este modelo, al contrario de los otros en boga en este periodo, basados en formulaciones teóricas o deterministas intrapsíquicas o reduccionistas ambientalistas, desarrolló la idea de que los problemas humanos se regían sobre la base de las interacciones comunicativas que cada persona establece con los demás y con la realidad circundante. De aquí nacieron toda una serie de intervenciones específicas basadas en la comu-

nicación, en particular intervenciones de tipo paradójico,[5] reestructuraciones de la comunicación, etc. A este grupo se unió en 1960 un estudioso de origen austriaco que debido a diferentes peripecias científicas, además de su formación lógico-filosófica centroeuropea, había tenido experiencias de formación en Oriente y en Sudamérica. Éste, interesado por el nuevo enfoque, se unió al grupo de Palo Alto y gracias a su preparación epistemológica y a su cultura heterodoxa, contribuyó al desarrollo de esta formulación innovadora. Se debe, de hecho, a Paul Watzlawick, la obra capital de este modelo psicológico (*Teoría de la comunicación humana,* 1967). Sobre la base de la experiencia del grupo de Bateson y de las investigaciones sobre los problemas humanos desarrolladas en el Mental Research Institute, formuló de forma rigurosa un enfoque de la comunicación humana centrado en sus efectos pragmáticos. La comunicación humana ha sido siempre objeto de estudio. Por ejemplo, el cronista de Federico II, Fray Salimbene de Parma, narra un experimento ordenado personalmente por el emperador con el que se quería hallar una respuesta a la pregunta de cuál es el lenguaje natural original del hombre. Con este objeto hizo criar un cierto número de recién nacidos por nodrizas a las que se había dado instrucciones rigurosas: tenían que cuidar de los niños a su manera, pero, al relacionarse con ellos

5. Paradójicos, en otras palabras, son todos aquellos tipos de intervención que prevén una explícita prescripción del síntoma, que animan a continuar con el comportamiento sintomático en vez de dejarlo, o mostrarse preocupado ante su posible rápida desaparición. Una interesante exposición de paradojas, en forma de ejemplos clínicos, la hallamos en la Teoría de la comunicación humana (Watzlawick y cols., 1967, pp. 239-248). En uno de estos ejemplos, el terapeuta toma al pie de la letra las sospechas de su paciente paranoico y lo anima a buscar con él los micrófonos escondidos en la habitación. Esta inusual intervención permite al terapeuta hacer cesar el síntoma obsesivo del paciente y llegar a discutir los verdaderos problemas: los que el paciente tiene con su mujer. Con las reestructuraciones, en cambio, se tiende a redefinir el problema o el síntoma de forma diferente. En otro ejemplo, sacado de la misma obra, a través de una reestructuración se anima a un conflicto de pareja porque mientras más se pelean los dos cónyuges, más se aman.

y en su presencia, abstenerse completamente del uso del lenguaje. Gracias a la creación de este vacío lingüístico, Federico esperaba llegar a establecer si los niños iban a empezar a hablar de forma espontánea griego, latín o hebreo. Por desgracia, el experimento no pudo completarse; fue, por decirlo con las palabras de Salimbene, «fatiga vana, porque las criaturas murieron todas» (Watzlawick, 1980, pp. 12-13).

Los estudios que se han desarrollado principalmente a lo largo de los siglos han sido, por lo demás, estudios de *sintaxis* y de *semántica*, mientras que la *pragmática* siempre ha sido dejada de lado. En realidad, la pragmática en cuanto omitida durante muchos siglos de las disciplinas que estudiaban el lenguaje y la comunicación humana ha sido, desde siempre, usada de forma *oculta*. En efecto, si estudiamos con detalle el desarrollo de la retórica nos daremos cuenta de que sobre todo en ámbitos donde se ocultaba su utilización ésta era masiva: «...desde la antigüedad, la retórica y la persuasión se indicaban como los vehículos principales para producir cambios en las personas y en las masas» (Domenella y Nardone, 1995). Por ejemplo, Platón, que acusaba a los sofistas por su manipuladora arte retórica, afirma: «¿Quizás la retórica, tomada en su conjunto, no es una especie de arte para dirigir las almas a través de las palabras, y no sólo en los tribunales y en las otras reuniones públicas, sino también en las conversaciones privadas? ¿Quizás ésta no es la misma, tanto en las cuestiones más pequeñas como en las más grandes y su justo uso no es menos valioso en relación con las materias más importantes como en las más ligeras?» (Platón, Fedro 261 ab.). Paul Watzlawick tiene el mérito de dignificar este aspecto de la comunicación al resaltar, sobre todo, la gran importancia desde un punto de vista de la formación, de la persistencia y del cambio de los problemas humanos. Sobre la base de estas contribuciones históricas se ha desarrollado en los decenios sucesivos un enfoque realmente nuevo en el estudio y en la intervención sobre los problemas humanos que, como hemos subrayado anteriormente, ha llevado a la cons-

titución de una nueva y específica epistemología y metodología aplicativa idónea a la complejidad de las interacciones humanas.

2. De la terapia sistémica a los enfoques estratégicos

Durante los años sesenta y buena parte de los setenta, siguiendo los pasos de lo explicado hasta ahora, se desarrolló toda una serie de modelos de intervención, basados en la comunicación, que tenían presente en particular los conceptos de sistema interactivo y de estructura y organización de la familia. Tenían como base fundamental el estudio del contexto y del sistema. Como ocurre incluso en las mejores familias, cuando el modelo de vuelve rígido hace que se formen cristalizaciones teórico-aplicativas. Éste ha sido también el caso del enfoque sistémico que en alguna de sus formas se ha agarrotado sobre sí mismo, manteniendo firme el propio presupuesto según el cual cualquier intervención aplicada a un problema humano presuponía una intervención directa de la familia de la persona. Esta cristalización, en la actualidad, ha alejado, según Salvini (Nardone, 1993, p. 12), de la epistemología constructivista batesoniana la «rama sistémica de la terapia familiar».

Sin embargo, por casualidad, justamente en el olimpo en donde había nacido la terapia sistémica, en el Mental Research Institute de Palo Alto, Don D. Jackson, Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch y otros componentes del grupo como Jay Haley, en su instituto de Washington, estaban desarrollando un enfoque que, basándose en la tradición de estudios realizados por ellos mismos, se orientaba hacia modelos de intervención más elásticos y adaptables a las muchas posibles variedades de los problemas humanos. Todo comenzó cuando, en el Mental Research Institute, se formó un grupo de investigación para poner a punto un modelo de intervención sobre los problemas humanos que tuviese la propiedad de producir su solución en el menor tiempo

posible (Brief Therapy Center). El grupo de investigación evitó seleccionar casos clínicos y afrontó de forma experimental pacientes que se presentaban con problemas de varios tipos: problemas de comportamiento, trastornos mentales mayores, alcoholismo, trastornos fóbicos, obsesivos, trastornos de la alimentación, presuntas psicosis, etc. El equipo, compuesto por un terapeuta y por un grupo de observación detrás de un cristal espejado, colaboraba en la puesta a punto de soluciones que se adaptaran al problema que presentaban los pacientes y que fuesen capaces de resolverlo de forma rápida y definitiva. Al asumir esta óptica, el grupo se dio cuenta de inmediato de que una formulación teórico-aplicativa «rígidamente familiar» no resistía el impacto con problemáticas tan variables y con el objetivo de la brevedad de la intervención. Por otra parte, su teoría y pragmática de la comunicación hallaba fértiles aplicaciones en un contexto más amplio que en el simplemente referido a la reorganización de la familia. Desde este punto de vista, una contribución verdaderamente importante a estos estudios se debe al hecho de que dos componentes del grupo, John Weakland y Jay Haley, estudiaron durante años el trabajo del gran hipnoterapeuta Milton Erickson. Este último, desde los años treinta, resolvía, de forma un tanto personal y a menudo tachada de «chamanería», problemas de todo tipo, utilizando técnicas no ortodoxas que, sin embargo, al atento estudio de investigadores orientados a la formación de modelos sistemáticos se muestran, en cambio, como una tipología terapéutica con congruencia interna: es decir, un conjunto de técnicas de intervención que, a pesar de ser creativas, resultaban estructuralmente rigurosas. Esta técnica, observaron Haley y Weakland (Haley, 1985), se basaba en la asunción, aparentemente banal, de que cada solución específica tenía que adaptarse al problema específico. En la mayoría de los modelos terapéuticos ocurría exactamente lo contrario: era el problema el que tenía que adaptarse a la solución. La asunción fundamental de cada práctica terapéutica es que «la terapia debe adaptarse a la enfermedad» (Nardone, 1994, p. 21). En otras

palabras, incluso al no especialista parece evidente, basándose en el sentido común, que la medicina deba encajar con el trastorno o, como afirmaban los Lógicos: «la solución, para ser eficaz, debe adaptarse a las características del problema». Desgraciadamente, aún hoy tras más de cien años de estudios y experimentos en el campo psiquiátrico y psicoterapéutico, encontramos que muy a menudo es la enfermedad que presenta el paciente la que debe adaptarse al modelo del terapeuta. «Por ejemplo, el paciente que se dirige a un psicoanalista deberá, para ser curado, aprender la teoría y el lenguaje del propio analista, modificando, a veces de modo radical, sus anteriores convicciones, sometiéndose a un largo y fatigoso recorrido de análisis a la búsqueda de sus traumas infantiles y de las causas inconscientemente reprimidas, a través de la interpretación psicoanalítica de sus sueños y de sus fantasías. O el paciente que presenta estados ansioso-depresivos y se dirige a un psiquiatra organicista deberá tomar por buena la teoría, asumida por su psiquiatra, que afirma que su trastorno está originado por desequilibrios bioquímicos de origen hereditario y tendrá, en consecuencia, que «*engordarse*» de psicofármacos (Nardone, ibídem). El estudio atento y sistemático de las técnicas estratégicas de Milton Erickson llevó al grupo de Palo Alto a asumir la importancia crucial en terapia de esta perspectiva, consiguiendo así la formulación de estrategias de comunicación terapéutica basadas en el «calcado»[6] del lenguaje y de las representaciones mentales de

---

6. «En otras palabras, entrar en sintonía con las modalidades de representación de la persona que solicita ayuda significa que hay que adaptar el propio lenguaje y las propias acciones a las «imágenes del mundo» del paciente. Si se trata de una persona racional y fuertemente ligada a categorías lógicas, el terapeuta tendrá que hablar y actuar en términos extremadamente lógicos y racionales, sin ningún vuelo pindárico; por el contrario, si se halla frente a una persona fantasiosa y poética deberá hablar y actuar en términos fantasiosos, creativos y poco ligados a categorías rígidamente lógicas» (Nardone, 1991, p. 80). O bien: «En el campo de la instrucción y del aprendizaje se puede deducir fácilmente que los llamados buenos maestros utilizan de forma intuitiva los canales de representación de los alumnos, facilitando en buena medida el proceso de aprendi-

cada paciente. Este hallazgo condujo, además, a poner de manifiesto la gran eficacia derivada de la utilización, en terapia, de un tipo de comunicación puramente sugestiva y persuasiva. En este punto, al introducir el tema de la comunicación deliberadamente persuasiva se abre, en terapia, un nuevo e importante tema, porque en la tradición de los estudios clínicos psiquiátricos, la sugestión y la manipulación siempre han sido señaladas como un «pecado original»: como si fuese posible ayudar a alguien sin manipular. «De hecho, en los últimos decenios, se asiste a una atención cada vez mayor dirigida a los estudios aplicativos y a las investigaciones clínicas orientadas a poner a punto modelos de intervención terapéutica capaces de utilizar los aspectos persuasivos de la comunicación como elemento fundamental de la terapia (Erickson, 1982; Haley, 1973-76-85; Watzlawick, 1971-74-80; De Shazer, 1986-91-94; Madanes, 1987-90; Watzlawick-Nardone, 1990; Nardone, 1991-93-94). Por otra parte, también desde un punto de vista ético, la posición de los terapeutas está cambiando en relación con la tradición antes citada. Esto significa que cada vez es mayor la exigencia de responder de la manera más eficiente posible a las demandas de los pacientes. Por tanto, el recurso a técnicas de comunicación persuasiva y de influencia personal ya no se ve como un comportamiento «no ético», sino más bien como una útil habilidad terapéutica y profesional» (Nardone y Domenella, 1995).

El grupo de estudiosos e investigadores, por lo tanto, empezó a utilizar técnicas de comunicación sugestiva e hipnótica en las (en apariencia) usuales conversaciones entre médico y paciente. Los terapeutas, sobre todo, comenzaron a observar la gran utilidad y eficacia del recurso a estas técnicas, en el momento en que había que prescribir a las personas cualquier cosa diferente a lo que

---

zaje. Adecuando las informaciones a los sistemas de representación a los que el estudiante es más propenso, utilizamos con mayor eficacia las aptitudes y los recursos naturales» (Fiorenza, 1993, p. 156).

habían hecho hasta aquel momento. Una de las contribuciones más importantes del grupo de Palo Alto ha sido el poner de manifiesto que el cambio, cualquier cambio que se introduzca dentro de un sistema, se encuentra, siempre y de todas formas, con la resistencia al cambio propia del sistema.

El concepto de resistencia al cambio se presta a muchos equívocos que, por tanto, hay que aclarar. Cualquier sistema viviente, desde los más pequeños hasta los más complejos –la biología, la física e incluso la astronomía nos lo enseñan– se resiste al cambio de su equilibrio aunque éste sea disfuncional. Parece que este fenómeno se rige por el hecho de que un equilibrio constituido tiende a mantenerse como tal. Esta observación condujo a Claude Bernard a formular el constructo de homeostasis[7]. Así pues, cualquier intervención que se quiera realizar para cambiar algo se va a encontrar, de todas formas, con la resistencia del sistema al cambio de su equilibrio.

La gran mayoría de las estrategias terapéuticas orientadas a cambiar la realidad de los pacientes se ha basado durante mucho tiempo en la idea cartesiana de que el cambio podía ser el efecto de un proceso gradual de conciencia (*insight*) por parte de la persona portadora del problema, seguido de la deliberada elección de comportarse y actuar de forma distinta cambiando cogniciones y acciones. Este tipo de enfoque, sin embargo, topa de inmediato con la resistencia al cambio, ya que si un sistema se resiste al cambio de su equilibrio, haciéndolo consciente del intento de cambiarlo, en realidad, no hacemos otra cosa que aumentar su resistencia. De aquí deriva la idea de que para cambiar rápidamente el equilibrio hay que actuar en el desconocimiento del sistema mismo. Por

7. Término utilizado para indicar la tendencia del organismo a mantener su propio equilibrio y a conservar sus propias características morfológicas y fisiológicas frente a los desequilibrios que pueden ser determinados por variaciones externas que, en el caso de no ser compensadas, podrían comportar la desintegración del propio organismo. U. Galimberti, Dizionario de Psicología. Utet, Roma 1992.

otra parte, esta necesidad estratégica ya era conocida por la tradición oriental como el problema de utilizar estratagemas que si se revelaban dejaban de funcionar. No es casualidad que los antiguos chinos formularan la estratagema de «surcar el mar sin que el cielo lo sepa»: es decir, lograr crear situaciones que lleven al cambio sin que las personas implicadas se den cuenta. En esta línea, pues, se debe tener en cuenta, como ha puesto de manifiesto la moderna teoría de las catástrofes (R. Thom, 1990), que el menor cambio producido en el interior de un sistema complejo activa una serie de reacciones en cadena que tienden a trastornar el equilibrio general. Basta pensar en el conocido «efecto mariposa», en que el simple batido de las alas de una mariposa, si ocurre en un determinado instante y en un determinado espacio, puede activar una cadena de retroacciones naturales que llegue a producir un huracán.

Volviendo a las intervenciones específicas, en el área psicológica, el grupo del MRI, sobre la base de estas ideas innovadoras y a la prolongada experimentación clínica, consiguió poner a punto un modelo de intervención al mismo tiempo flexible y riguroso (Watzlawick y cols., 1974). La aplicación experimental de este modelo en 97 casos de patología psíquica y conductual mostró que en más del 70% de los casos la solución completa del problema se había conseguido en una media de siete sesiones (Watzlawick y cols., 1974). Esta fue la primera gran revolución en el campo del estudio de los problemas humanos y de su solución. El propio Milton Erickson, en la presentación del texto divulgativo de este trabajo, escribió: «teorías sobre el cambio las hay a puñados, pero es la primera vez que en una teoría sobre el cambio se asume seriamente como objeto de análisis el cambio mismo, para comprobar cómo se verifica de forma espontánea o cómo se puede provocar» (Watzlawick y cols., 1974). En esta obra, los autores declaran: «Más específicamente nos interesa analizar la formación de los problemas, su persistencia en algunos casos, y la manera con que otras veces se resuelven. Examinaremos, sobre todo,

cómo a menudo fracasan, paradójicamente, el sentido común y el comportamiento 'lógico', mientras que consiguen producir el cambio deseado acciones 'ilógicas' e 'irracionales'...» (ibídem, p. 12-13). Este modelo, aunque nació y evolucionó principalmente en el ámbito clínico, es, en efecto, un modelo *no clínico*, *no normativo*: es decir, que no se basa en un concepto de *normalidad* y *desviación*, sino en una visión de los problemas humanos como producto de las interacciones entre personas y realidad. Formulación, ésta, dentro de la cual cada realidad puede ser funcional o disfuncional según la perspectiva que se asume. De capital importancia en esta dirección fue el giro que el grupo experimentó cuando se dio cuenta de que los problemas humanos se mantenían no tanto por las rígidas interacciones familiares, sino por las soluciones intentadas[8] que las personas ponían en acción para intentar resolver los problemas. Por primera vez se tiene la idea de definir la formación y la persistencia de los problemas como el producto, no de causas intrapsíquicas, no de alteraciones biológicas, sino sencillamente de aquello que las personas han intentado hacer para resolver el problema. Estrategias de solución que, normalmente, se mantienen y se exacerban en intensidad incluso ante la evidencia de su ineficacia. De forma tal que se produce un auténtico círculo vicioso de alimentación del problema.

Al asumir esta perspectiva se realiza el paso del estudio del *por qué* al estudio del *cómo funciona*: es decir, de cómo un problema persiste y, por lo tanto, al *cómo puede resolverse* rompiendo las secuencias que lo hacen persistir. Por consiguiente, la diferencia neta entre este enfoque y los precedentes, desde un punto de vista de modelo, es basar el estudio y la intervención en cómo *persiste* un problema y no en cómo ha llegado formarse sobre la base de su causalidad que reside en el pasado. Como hemos citado anteriormente, el giro es de un concepto de causalidad netamen-

8. Remitimos al lector, para una mejor comprensión de las soluciones intentadas, a las exposiciones que vendrán.

te lineal a una causalidad circular; en su interior hallamos después un último paso, que es el de una identificación de la persistencia de los problemas rígidamente ligada a relaciones de interacción en el seno de la familia, al estudio de las múltiples variedades de persistencia de los problemas. De ahí deriva directamente la tesis relativa a cómo cada problema puede tener su específico modo de persistencia, o cómo pueden existir, en el ámbito de clases, problemas que funcionan de manera similar, aunque cada uno tenga sus características originales. De acuerdo con los *tipos lógicos*[9] de Bertrand Russell, los problemas pueden clasificarse en clases de problemas según su *estructura*, pero para la *intervención* cada problema requiere una solución específica[10]. La otra característica, ya

9. Es oportuno ofrecer una serie de ejemplos:

a. El nombre no es la cosa nombrada sino que es de un tipo lógico distinto, superior al de la cosa nombrada.

b. La clase es de un tipo lógico diferente, superior al de sus miembros.

c. Las directrices o el control que se deriva de la regulación del termostato doméstico son de un tipo lógico superior al control que se deriva del termómetro. (La regulación queda fijada por un dispositivo colocado en la pared en el que se establece la temperatura alrededor de la cual habrá de oscilar la de la habitación.)

d. La palabra «tumbleweed» es del mismo tipo lógico que «matorral» o «árbol». No se trata del nombre de una especie o género de planta, sino el nombre de una clase de plantas cuyos miembros tienen un modo particular de crecer y propagarse.

e. Aceleración es de un tipo lógico superior a velocidad (Bateson y Catherine Bateson, 1989, p. 318).

10. A este respecto conviene recordar que «Desde 1931, año en el que Gödel publicó su famoso teorema sobre la indecidibilidad (41), usando como base los Principia Mathematica, hemos tenido que abandonar la esperanza de que cualquier sistema, lo bastante complejo como para incluir la aritmética (o, como Tarski (88) ha demostrado, cualquier lenguaje de cualquier complejidad) consiga nunca demostrar su coherencia dentro de su propia estructura. Esta demostración puede llegar únicamente del exterior y fundarse sobre axiomas, premisas, conceptos, comparaciones, etc. suplementarios, que el sistema original no puede general o demostrar, y ellos mismos sólo son, a su vez, demostrables recurriendo a una estructura aún más amplia, y así sucesivamente, en una cadena infinitamente recursiva de metasistemas, etc. De acuerdo con los postulados de base de los Principia Mathematica cualquier aserción sobre un conjunto (y la demostración de la coherencia es una aserción de este genero) presupone todos los elementos del conjunto y, por tanto, no puede, no debe, ser un término de ella. (Watzlawick y cols., 1974, p. 38).

indicada, que distingue de manera evidente el modelo estratégico de los modelos tradicionales de intervención sobre los problemas humanos es el paso de la idea según la cual el cambio es efecto de la introspección (*insight*) a la idea de que la introspección (conciencia) sea el efecto del cambio. Como hemos afirmado anteriormente en este sentido, la ruptura del círculo vicioso que alimenta el problema debe producirse, la mayoría de las veces, sin la conciencia del sistema; sólo después, una vez producido el cambio, se procede a la reorganización y a la reorientación consciente de los recursos del sistema. «Una vez que la persona haya tenido su primera experiencia concreta de cambio en relación con su sintomatología, ya se haya producido por los efectos de una sugestión o por efecto de una 'trampa' terapéutica, el resultado será darse cuenta de haber sido capaz de algo que hasta aquel momento se creía imposible. Por tanto, en terapia breve estratégica, primero se cambia la realidad concreta que la persona experimenta y, sólo después de que el cambio se haya producido, se procede a la concienciación del paciente» (Nardone, 1993, p. 94).

Desde la primera formulación del modelo estratégico, hacia la mitad de los años setenta, ha llovido mucho y es interesante notar que este modelo de intervención no rígidamente clínico ha encontrado fecundas y eficaces aplicaciones en los contextos más dispares: de las relaciones internacionales a intervenciones de carácter empresarial, de intervenciones en ámbitos deportivos a intervenciones de tipo más ampliamente preventivo psicosocial. En lo que concierne al área clínica, el primer y original modelo de terapia breve estratégica ha evolucionado en muchas direcciones, orientadas a poner a punto formas específicas de *problem-solving* y de comunicación aplicada a contextos concretos (De Shazer, 1982-1985; García y Wittzaele, 1994; Madanes, 1982; Weakland y Ray, 1995). Entre estas evoluciones, la que hace referencia más de cerca al presente trabajo ha sido la investigación empírico-experimental, desarrollada en el Centro de Terapia de

Arezzo, en Italia, para la puesta a punto de formas específicas de terapia breve para trastornos específicos. Es decir, modelos avanzados de tratamiento construidos *ad hoc* para formas peculiares de patología (Nardone y Watzlawick, 1990; Nardone, 1991, 1993, 1994). Esta formulación consigue mantener el principio batesoniano de *autocorrección* dentro de una estructura planificada de intervención que guía al operador de forma sistemática y rigurosa. En otras palabras, volviendo una vez más a los «tipos lógicos» de Bertrand Russell, la idea de fondo ha sido estudiar la posibilidad de poner a punto protocolos de intervención que tuviesen: desde el punto de vista de la estructura, una secuencia planificada de procedimientos técnicos; en cuanto a relación con el objeto de la intervención, la propiedad de adaptarse y corregirse sobre la base de la evolución de la intervención. El ejemplo más claro de este trabajo es la investigación-intervención para la puesta a punto de protocolos para el tratamiento de los trastornos fóbicos y obsesivos. Bateson, con el fin de especificar la capacidad de autocorrección de un sistema, utiliza el ejemplo siguiente: «Supongamos que la acción sea disparar a un pájaro y supongamos que deba utilizarse una carabina. El tirador mirará por el punto de mira y anotará un error de mira, corregirá el error creando, tal vez, otro, que a su vez corregirá, y así sucesivamente, hasta que quede satisfecho. Entonces apretará el gatillo y disparará. Lo importante es el hecho que la acción autocorrectiva se realiza dentro de la simple acción de disparar. Para caracterizar en su conjunto este tipo de métodos de perfeccionamiento de una acción adaptativa, Mittelstaedt usa el término *feedback* (retroacción)» (Bateson, 1984, p. 258-259). En el tratamiento de estas problemáticas particulares (trastornos fóbicos y obsesivos), como ya se ha explicado, se han elaborado protocolos de intervención que analógicamente recrean una situación dentro de la cual la acción terapéutica se autocorrige en su interacción con el problema a resolver, aunque esté estructurada en secuencias prefijadas. En otras palabras, como en el juego del ajedrez, tenemos,

además, un sistema de reglas del juego, un proceso de fases evolutivas y una serie de movimientos para situaciones específicas con el objeto de finalizar la partida. Cada partida individual, sin embargo, varía según las características de los jugadores y de sus interacciones.

Capítulo II

PERSISTENCIA *VERSUS* CAMBIO

Todo es más sencillo
de cuanto se pueda pensar
y al mismo tiempo más complicado
de cuanto se pueda entender.
GOETHE

1. Soluciones intentadas y persistencia de los problemas

Siguiendo la estela de las tradiciones de estudios y experimentaciones referidas al momento actual, se ha llegado a la formulación de un modelo de intervención estratégica sistemático, riguroso y autocorrectivo, que representa, como afirma Salvini (en Nardone, 1993), la explicitación de la epistemología «constructivista» de Gregory Bateson. En otras palabras, los constructos teórico-aplicativos que mientras tanto el enfoque ha sabido desarrollar no deben ser considerados teorías explicativas de los problemas, sino únicamente conocimientos y constructos tecnológicos. «Es decir, modelizaciones cognoscitivas que permitan poner a punto instrumentos y técnicas cada vez más eficaces y eficientes para la solución de los problemas en las que se aplican, o para alcanzar los objetivos previstos» (Nardone, 1993, p. 19). Esto está en sintonía con la moderna filosofía de la ciencia (Popper 1972 y 1983), que sostiene que el deber de la ciencia no es el de construir castillos teóricos perfectos sino poner a punto técnicas eficaces de intervención basadas en objetivos prefijados. Estos modelos han de ser sistemáticos, por lo tanto repetibles, y autocorrectivos, es decir, capaces de aportar variaciones que permitan mantener un alto grado de eficacia y eficiencia.

El modelo estratégico en el transcurso de estos últimos años, además de atractivas articulaciones y diversas profundizaciones operativas con elaboración de técnicas cada vez más incisivas, ha aportado diversas ramificaciones y, entre éstas, se han formulado interesantes aplicaciones en el ámbito organizativo, empresarial y

psicosocial. Las formulaciones e indicaciones que seguirán son el fruto de la aplicación del modelo a la realidad específica de los contextos educativos y escolares.

La primera y crucial pregunta que surge del estudio de cómo los problemas persisten es la relativa a: «¿cómo podemos conocer un problema?»

En la historia de la ciencia se ha creído durante mucho tiempo que no se puede conocer un problema si no es a la luz de una teoría *normativa*:[1] es decir, una teoría que describa la naturaleza humana normal y todas sus desviaciones patológicas. Éste ha sido el caso de los modelos tradicionales de la teoría de la personalidad y del comportamiento humano. Estas formulaciones, sin embargo, aunque se han llevado la parte del león en la cultura occidental, han llegado ahora a su epílogo, ya que la moderna epistemología constructivista (Bannister 1977; Elster 1979; Von Glasersfeld 1979, 1984; Von Foerster, 1970, 1973, 1974, 1987; Kelly, 1955; Maturana, 1978; Piaget 1970, 1971, 1973; Riedl 1980; Stolzenberg 1978; Varela 1975, 1979; Watzlawick, 1981; Watzlawick, 1976, 1981), nacida de la física en los años treinta, aplicada y evolucionada en todas las ciencias modernas hasta que ha alcanzado a las ciencias humanas, con un retraso de cerca de treinta años, se aplica hoy con rigor a los modelos de estudio de la personalidad y del comportamiento humano (Salvini, 1990).

Según las viejas teorías normativas, al operador en el campo psicológico le bastaba indagar, preguntando, siguiendo específicos métodos que variaban de modelo en modelo, a la persona problemática las informaciones idóneas para construir su diagnóstico. Consecuencia directa de esto era intervenir según lo que su modelo de referencia indicaba que había que hacer para el caso. La óptica constructivista evolucionada ha dado la vuelta por completo a esta perspectiva basada en el presupuesto positivista de *objetividad*

1. El concepto de normativo ya ha sido definido en el capítulo anterior.

científica. Heisenberg hizo notar a los físicos, ya en los años treinta, que los instrumentos que se utilizaban para la observación y la persona que observa influyen lo observado. Heinz von Foerster (1987) ha aclarado muy bien este concepto en su definición de *cibernética de primer orden* y *cibernética de segundo orden*. En las páginas anteriores nos hemos referido a la cibernética en general, disciplina dentro de la cual se define el constructo de «*feedback*» (retroacción) como aquello que permite al sistema mantener su propio equilibrio: de hecho, es la existencia de un error que lleva a la máquina (o a una persona, o a una familia) a intentar la corrección de éste. El resultado de esta corrección interactúa con el error cambiándolo y esto, a su vez, obliga a la máquina, o a otro, a reaccionar. La retroacción, como afirma Wiener (Bradford P. Keeney 1985, p. 79): «... es la dirección de un sistema a través de la extracción en el propio sistema de los resultados de su comportamiento. Si estos resultados se utilizan sencillamente como datos numéricos para la crítica y rectificación del sistema, tendremos la simple retroacción de los encargados de la maniobra. Sin embargo, si la información que procede en sentido inverso en función del comportamiento es capaz de cambiar el método general y el modelo mismo de comportamiento, tendremos un proceso que podrá realmente definirse como aprendizaje. En otras palabras, cada aprendizaje comporta una retroacción. Los diversos contextos de aprendizaje y de cambio están interesados en alterar o fijar la retroacción. El ejemplo clásico es el del termostato: cuando la temperatura supera los límites de un termostato calibrado, la caldera se apaga o se enciende volviendo a mantener el equilibrio. El sistema, por tanto, controla automáticamente su propio funcionamiento y se dice que es *autocorrectivo*». Keeney (ibídem) relaciona este mecanismo retroactivo presente en las maquinas con el de las interacciones humanas dentro de un sistema organizado. «En una familia puede ocurrir que la vehemencia de una discusión aumente, como la temperatura de una casa, hasta alcanzar un umbral insoportable. A veces, este umbral se regula o delimita, como un

termostato, por un miembro que presenta un comportamiento que pone fin a la pelea. Por ejemplo, un hermano y una hermana pueden reñir hasta que el perro de casa no empiece a gruñir. El comportamiento del animal los distrae de la discusión induciéndoles a juntarse para hacerle jugar.» Keeney concluye: «Todas las familias incorporan procesos de retroacción que dan estabilidad a toda la organización familiar. A través del control de la escalada de impulsos de comportamiento, temas de interacción y complejos modelos de coreografía, la familia consigue mantenerse unida. Un sistema familiar estable se define como 'autocorrectivo'».

Hablando de cibernética de la cibernética, es decir, del salto que se ha dado del estudio de los sistemas observados al estudio de los sistemas que observan, como los define Von Foerster, hemos de registrar la evolución que ha habido inevitablemente de una cibernética rudimentaria a otra evolucionada de *segundo orden*. En esta última, el observador está inserto en lo observado y, por tanto, toda descripción es *autorreferente*. Como sugiere Bateson (1979, p. 262), «el valor de la regulación (o sea la calibración corriente de la retroacción) es a su vez regulado por una retroacción, cuyo órgano sensorial no está situado en la pared de la estancia sino en la piel del hombre». La gran revolución epistemológica y la implicación que encontramos en la cibernética de *segundo orden* induce a creer que el concepto de *objetividad* es un concepto erróneo porque se funda en el presupuesto de separación entre el *observador* y lo *observado*. Bateson (Keeney, 1985, p. 91) pone un ejemplo del límite al que se puede llegar olvidando que el observador está estrechamente ligado a aquello que observa: «Alguien le estaba diciendo a Picasso que tendría que haber pintado las cosas como son, es decir, hacer cuadros objetivos. Picasso refunfuñó que no estaba del todo seguro de cómo podía hacerlo. El individuo que le estaba fastidiando sacó de la cartera una foto de su mujer y le dijo: 'Aquí tiene una imagen de cómo es en realidad'. Picasso la miró y dijo: 'su mujer es más bien pequeña, ¿verdad? Y plana.»

«A la luz de estas modernas revoluciones epistemológicas ya no es posible creer como científica y objetiva una observación reduccionista-positivista, ni una investigación de tipo dinámica, ni tan siquiera una valoración según valores o estructuras familiares. De todo esto se deriva que si el observador está influenciado por su modo de percibir la realidad, por los instrumentos que usa, por sus teorías de referencia y por su modo de comunicar, tendrá que tener presente estas interacciones desde su primera observación y valoración del problema.» Estas interacciones complejas, capaces de construir literalmente la realidad, influencian obviamente no sólo al investigador o al terapeuta sino también al portador del problema y a su relato respecto a su propio malestar. Además, una interesante explicitación de «construcción de realidad» puede ser representada también por la interacción entre terapeuta y paciente en su construcción conjunta del «diagnóstico». «...Desde el momento en que se atribuye a una persona un diagnóstico psiquiátrico, cualquier reacción que ésta pueda manifestar (reacciones que en otros contextos situacionales serían tenidas por perfectamente sanas) confirma el diagnóstico de enfermedad mental. Estamos frente, en el caso de nosografía psiquiátrica tradicional, a un perfecto ejemplo de las que el insigne epistemólogo Karl Popper (1972) define como proposiciones *autoinmunizantes*, es decir, proposiciones que no pueden desmentirse ya que se autolegitiman sea por su eficacia o sea por su fracaso» (Nardone, 1994, p. 13).

El operador, sea investigador o terapeuta, al tener presente estas posibilidades que despistan no debe asustarse porque aunque él está implicado en la situación que estudia, en cuanto interactúa con aquello que observa, esto no significa que no esté en condiciones de intervenir. Asumir una posición constructivista y cibernética significa sencillamente renunciar a teorías o modelos ligados rígidamente a conceptos determinísticos y a clasificaciones obsoletas, incapaces de describir de manera funcional las constelaciones de la persistencia de un problema.

La clave es la contribución quizás más relevante que se debe al grupo de Palo Alto: la formulación totalmente constructivista y cibernética de saber cómo funciona un sistema a través de lo que las personas implicadas han intentado hacer para hacerlo funcionar mejor. La idea relativa a la posibilidad de conocer un problema mediante el estudio de las soluciones intentadas llevadas a cabo por los actores implicados en el problema. De hecho, si es imposible dar una descripción exhaustiva de un problema, por el contrario, cualquiera puede describir lo que ha intentado hacer para intentar resolverlo. Este tipo de contribución cognoscitiva se convierte en el modo de entrar en el sistema y tener una *observación participante*, que si se realiza bien, ya es una forma de intervención. Ya K. Lewin (Amerio, 1982) afirmaba que podemos conocer el funcionamiento de algo intentando cambiar su funcionamiento. Sobre la base de esta asunción, que está en línea con la moderna epistemología constructivista (Von Glaserfeld 1979 y 1984, Von Foerster 1970, 1973, 1974, 1987), puede conocerse una realidad interviniendo sobre ella. El constructo de solución intentada se convierte, por tanto, en el vehículo principal para conocer el funcionamiento de un problema, y no sólo eso, se convierte también, como veremos a continuación, en el trampolín de lanzamiento para la intervención, ya que por una parte permite conocer el funcionamiento del problema específico y por la otra se convierte en la vía de acceso a la resolución de éste. Para definir mejor este constructo y la concepción innovadora de persistencia de los problemas que se deriva, hemos de abrir un breve paréntesis y volver a la que es la definición fundamental de equilibrio sistémico, o homeostasis, o autopoyesis. Este concepto expresa que un sistema viviente construye un equilibrio y tiende a mantenerlo. Pero lo que en este momento nos sirve para entender mejor el concepto de solución intentada es tener presente que cuando las personas intentan resolver un problema y ponen en acción toda una serie de actos que tienden a la solución, si estas soluciones no encajan, no funcionan, las personas tienden a insis-

tir, incentivando sus esfuerzos. Con este propósito es esclarecedor un cuento que habla de «un mulo que al atravesar con su carga de leña el habitual sendero diario de la granja a la cabaña en el monte, se encontró el camino bloqueado por un grueso tronco que había caído durante la noche y que impedía el paso. El mulo, tras un pequeño momento de desánimo, comenzó a empujar con la cabeza el grueso tronco que, sin embargo, permaneció allí sin moverse un solo centímetro. El mulo, entonces, decidió intensificar sus intentos tomando carrerilla y dando cabezazos al tronco para intentar apartarlo. Cabezazos que fueron cada vez más violentos al repetirse los intentos. Lo que llevó al mulo a morir debido a su rigidez y terquedad». De forma no demasiado diferente a la catastrófica estrategia del mulo, los seres humanos, mediante reiteradas y disfuncionales soluciones intentadas, construyen dinámicas dentro de las cuales lo que se hace para resolver el problema se convierte en lo que lo complica. En este sentido, un ejemplo extraído del campo clínico es el relativo a las habituales soluciones intentadas realizadas por el paciente fóbico para combatir su miedo. «A menudo, este tipo de personas vive una situación relacional connotada por un intenso apoyo social por parte del cónyuge, de los familiares, de los amigos o de otras figuras; éstas sirven para que la persona fóbica se sienta protegida y tranquila gracias a su pronta intervención apenas entra en crisis y pide ayuda. La situación es tal que este tipo de ayuda social funciona como una 'solución intentada' que mantiene el problema. O sea, que en lugar de ayudar a la persona a superar sus propios miedos, esta actitud y comportamiento social alimenta la situación problemática manteniéndola activa, en cuanto mantiene a la persona enjaulada dentro de sus convicciones de no poder arreglárselas solo y reaccionar positivamente en relación con el miedo» (Nardone-Watzlawick, 1990, p. 77). O bien, en el caso de los trastornos obsesivo-compulsivos como, por ejemplo, las fijaciones compulsivas de la persona que tiene miedo a equivocarse, que tiende a controlar y a controlar hasta el infinito lo que piensa o hace; o el

caso de las personas convencidas de la infidelidad de su pareja que se obligan a inventarse detectives que controlen cada movimiento de ésta; o de aquellos casos en los que el que no consigue dormir intenta hacerlo esforzándose voluntariamente. En todos estos casos, en los que la solución reiterada que la persona realiza usualmente es intentar controlar el no tener las ideas obsesivas que le persiguen, cuanto más se esfuerza en no pensar o hacer, más se encuentra pensando o haciendo cosas de forma retorcida. En casos como éstos, las personas se debaten dentro de la «paradoja del ciempiés, que cuando empezó a querer controlar y dirigir de modo consciente todas sus patas, se bloqueó».

En la moderna evolución del modelo estratégico se define el constructo de sistema *perceptivo-reactivo* como el que describe el proceso interactivo mediante el cual las personas construyen su realidad. En otras palabras, cómo sobre la base de su percepción de la realidad realizan una serie de acciones que tienden a gestionarla. Si éstas no funcionan, pero siguen llevándose a cabo, alimentarán el problema hasta la formación de un rígido sistema de interacción entre persona y realidad. La investigación aplicada ha llevado a poner de manifiesto toda una serie de modelos específicos de rígida interacción entre persona y realidad que llevan a la formación de formas específicas de patologías psicológicas.

Por lo tanto, la moderna evolución de un modelo estratégico supera los tradicionales conceptos clasificatorios de la psiquiatría y de la psicología clínica y adopta, en cambio, un modelo de categorización de los problemas sobre la base de su específico sistema perceptivo-reactivo. El nuevo modelo abandona la tradicional modalidad de clasificación de las psicopatologías, que además de ser realmente poco fiable expone a los riesgos conectados al «etiquetamiento» patológico. «Si se define a una persona como psicótica, su familia la tratará como tal, los conocidos la tratarán con circunspección, él mismo se identificará con la etiqueta comportándose como si fuese psicótico. El resultado de esta interacción

compleja de procesos de comunicación y de relación será que él mismo acabará por confirmar la profecía diagnosticada» (Nardone, 1994, p. 17). No obstante, la ruptura con los rígidos esquemas tradicionales no significa ir a la deriva como náufragos sin ningún rumbo que seguir, sino que significa sustituir un sistema rígido de clasificación de los trastornos por otro elástico capaz de autocorregirse en su interacción con los problemas que afronta. De un saber basado en el *por qué* a un saber basado en el *cómo* y, en consecuencia, de una búsqueda de las *causas* a una búsqueda de las *soluciones*.

2. De las soluciones intentadas a las soluciones que funcionan: el modelo de intervención

Si, como hemos definido hasta ahora, los problemas persisten gracias a la interacción que se establece entre la solución intentada y la persistencia del problema, parece evidente que el cambio está representado por una intervención que trastoque esta dinámica interactiva, y lleve a la ruptura de este círculo vicioso disfuncional. En otras palabras, la intervención estratégica está representada por las maniobras orientadas a romper el mecanismo autopoyético que se ha establecido entre las soluciones intentadas y la persistencia del problema. Estas intervenciones se expresan, la mayoría de las veces, en prescripciones directas de comportamiento que han de realizar las personas implicadas en el problema, a veces la persona individual portadora del problema, otras veces por más personas implicadas en el problema, y otras veces por personas aparentemente laterales al problema. La característica fundamental, ya referida, del enfoque sistémico es el adaptar siempre la solución al problema y no al revés. Por lo tanto, existen problemas específicos para los cuales un enfoque de resolución pasa a través de una intervención sobre una sola persona, como por ejemplo las fobias y obsesiones; otros casos en

que la intervención prevé un enfoque de tipo familiar, como por ejemplo los trastornos de alimentación, presuntas psicosis, etc.; o bien problemas que requieren intervenciones enfocadas sobre personas no implicadas directamente en el problema. A menudo éste es el caso de los problemas escolares. Lo que hay que destacar es que cuando se pone a punto la intervención estratégica se estudia lo que podría ser el tipo de intervención capaz de romper, de la manera más efectiva y en el tiempo más rápido posible, el círculo vicioso que mantiene el problema. Sin embargo, si esta intervención no logra resultados en tiempo breve, ha de modificarse o sustituirse por intervenciones que serán fruto de las informaciones que se derivan del fracaso de la primera intervención. En otras palabras, diremos que también el error puede ser útil para centrar mejor el objetivo (la propiedad autocorrectiva de una intervención se basa siempre en que si los hechos no concuerdan con la teoría, ésta ha de discutirse y volverse a negociar, y cambiarse la intervención). La otra característica fundamental de una intervención estratégica es que para evitar la resistencia al cambio, que hemos definido como característica esencial de cualquier sistema, mínimo o complejo, las primeras maniobras han de ser algo aparentemente mínimo, algo que no alerte al sistema, pero que parezca una pequeñísima y banal intervención, que, sin embargo, tenga la propiedad de activar una reacción en cadena que trastorne todo el equilibrio del sistema. De la teoría de los sistemas, en efecto, deriva la noción según la cual en el interior de un sistema complejo basta alterar un mínimo componente para que se active una subversiva reacción en cadena. También K. Lewin, en su psicología topológica, afirma que si quitamos energía de un punto obligamos al sistema a trastocar todos sus otros puntos. Por otro lado, la ya citada teoría de las catástrofes propone el efecto «mariposa» como un componente esencial en la formación de eventos catastróficos.

Para hacer más clara la explicación del modelo de intervención recurrimos a una especie de esquema secuencial, teniendo presen-

te que para construir una intervención, el operador ha de tener claro cuál es el objetivo a alcanzar, porque sin ello no podrá poner a punto una buena estrategia. En la lógica matemática actual existe una perspectiva que no por casualidad se llama *lógica estratégica*, que se opone a la tradicional lógica *estocástica*, por su característica operativa de poner a punto el modelo de intervención sobre la base de los objetivos prefijados. La intervención, además, debe, para evitar proponer una nueva rigidez teórico-aplicativa, autocorregirse en el curso de su interacción con la realidad a la cual se aplica. En las formas tradicionales de lógica estocástica se procede casualmente; en una intervención estratégica, en cambio, se intenta prever, sobre la base del objetivo, todos los movimientos posibles y los puntos de paso, previendo también probables variantes según los posibles factores en juego y las posibles interacciones entre solución y problema.

El primer paso para operar estratégicamente es, por tanto, definir claramente los objetivos a alcanzar. Una vez aclarado esto se procede a la definición del problema y a las hipótesis sobre su funcionamiento de la manera anteriormente descrita, o sea mediante la observación de la soluciones intentadas. Cuando se trabaja con una óptica estratégica, el pasado o la historia de un problema es útil únicamente para conocer lo que la persona o las personas implicadas han intentado hacer para conseguir resolverlo (todo aquello que mantiene el problema en lugar de resolverlo). El foco de atención está sobre cómo un problema persiste en el presente y no sobre cómo se ha formado desde el pasado hasta el presente. Esto no significa que no creamos importante el pasado, sino que significa que cuando nos orientamos hacia la solución de un problema, el descubrimiento de sus causas en el pasado no es indispensable. Al contrario, esta búsqueda hacia atrás a menudo desvía en la puesta a punto de intervenciones eficaces y eficientes. Lo que ha de interesar es cómo funciona un problema, cómo se autoalimenta y cómo se reverbera en el presente. Por lo tanto, el operador, que se dispone a poner a punto la intervención, necesitará de

un mínimo de informaciones relativas al pasado y una gran atención en las secuencias interactivas que el problema expresa.

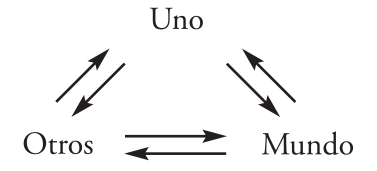
Una vez que haya valorado atentamente esto, su atención se concentrará sobre lo que la persona portadora del problema, y las personas entorno a ella, han intentado hacer para resolverlo. En el contexto educativo es muy importante valorar lo que ocurre en la escuela, en la familia, en la red social (remitimos al lector un poco más adelante para una mayor definición interactiva entre los diferentes sistemas).

Recogidas estas informaciones, el operador estará en posición de poder elaborar las formas de intervención más adecuadas al tener ahora un cuadro dinámico e interactivo del problema particular. En este punto, libre de tener que diagnosticar y, por tanto, de tener que buscar la etiqueta patológica relacionada, se preguntará sobre la funcionalidad del problema en aquel contexto específico. En efecto, cuando nos orientamos a la solución de los problemas resulta mucho más útil intentar comprender la utilidad del trastorno que ir a la búsqueda de causas biogenéticas. Presupuesto, éste, por el que el trastorno de un niño dentro de un cierto contexto, por ejemplo en nuestro caso el escolar, puede representar un elemento útil en el mantenimiento de ciertos equilibrios de comunicación dentro del grupo de la clase. La consideración de fondo es que un problema, sea cual sea, individual o de grupo, es algo que tiene que ver siempre con la relación que la persona tiene consigo misma, con los demás y con el mundo. Según Greenberg (1980) existen, en efecto, dos categorías generales de problemáticas entre las que las personas se debaten:

1. La interacción entre la persona consigo misma.
2. La interacción entre la persona y los demás.

A estas dos categorías nosotros añadimos una tercera:

3. La interacción entre la persona y el mundo.



Con esta última categoría entendemos el ambiente social, los valores y las normas que regulan el contexto en el que se vive. La escuela es un ejemplo excelente de esta tercera categoría de relaciones. Por ello, lo que es importante es saber que «... si una sola de estas tres categorías no funciona bien, tampoco las otras consiguen funcionar plenamente. De hecho, las tres áreas de relaciones, componentes ineluctables de la existencia de cada persona, interactúan y se influencian recíprocamente, en una forma circular de *interdependencia*» (Nardone-Watzlawick, 1990, p. 51). Por lo tanto, después de haber respondido a las preguntas relativas a la posible utilidad del problema habrá que intentar comprender en cuál de las tres áreas de interacción es más ventajoso intervenir para desbloquear la situación problemática. Considerando que a veces es más eficiente intervenir indirecta que directamente, o que a veces la intervención ha de disimularse con particulares formas veladas capaces de evitar la resistencia al cambio. Una vez cumplida esta primera fase de diagnóstico-intervención se pondrá a punto una serie de posibles soluciones. Después de lo cual se comenzará aplicando la que parece más idónea, registrando sus efectos. Sobre la base de los efectos producidos se decidirá cómo hacer evolucionar la maniobra, si modificar la primera intervención o cambiarla totalmente por otra. En definitiva, como en el juego del ajedrez, la estrategia se corrige y se adapta a las variaciones de la partida específica.

Las tres categorías de una intervención, fundamentales para su programación, son: los *objetivos* a alcanzar, las *estrategias y técnicas* a aplicar y la *comunicación* a utilizar. La tercera categoría requiere una aclaración. En otras palabras, es importante detenerse en el

aspecto relativo a los modos de comunicación específica de un modelo de *problem-solving* estratégico. Esto se debe al hecho que lo que hace posible la aplicación y el éxito de la estrategia es el tipo de comunicación que el operador utiliza. Podemos afirmar que un componente fundamental de la intervención estratégica es precisamente el tipo de lenguaje y comunicación que le es propia. En detalle, las intervenciones estratégicas requieren la utilización de un lenguaje sugestivo capaz de inducir a las personas a cambiar sus modelos de comportamiento, evitando la usual resistencia al cambio. En el enfoque estratégico de los problemas humanos: «en el ámbito de comunicación, se produce el paso del lenguaje de la *descripción* –el lenguaje indicativo que explica y describe de forma digital las características de los objetos– al lenguaje de la *inducción* –un lenguaje de tipo performativo y analógico que no describe sino que prescribe, en el sentido de que su expresión es una acción que induce a la experiencia de una realidad–» (Nardone, 1991, p. 77-78). La comunicación cargada de sugestión se convierte en el vehículo fundamental para la inducción de prescripciones de comportamiento que conducen al portador del problema a romper sus repetitivos y disfuncionales esquemas de acción. Sobre este tema existen muchas contribuciones específicas a las que remitimos al lector ya que el desarrollo detallado de las técnicas de comunicación inductiva requeriría un libro en sí (Watzlawick, 1971-1980; Nardone y Watzlawick, 1990; Nardone, 1991-93-94; Nardone y Domenella, 1995). Colocándonos, en cambio, directamente en el tema de este estudio, es útil referir directamente algunos ejemplos concretos de utilización de comunicación sugestivo-persuasiva en el contexto educativo.

Un ejemplo extraído de nuestra experiencia hace referencia al caso de los maestros hiperprotectores en su relación con los niños que tienen dificultades escolares. Como el lector comprenderá, muchas veces es precisamente este comportamiento, connotado por una excesiva atención, que incentiva al niño a continuar estando desatento y esforzarse poco. Frente a una situación como ésta,

una explicación directa al maestro, relativa a su «error» de gestión de la relación con el alumno, servirá únicamente a que se sienta reprobado y se vuelva rígido, incentivando de este modo la resistencia al cambio. Lo que, en cambio, resulta mucho más útil en este caso es una maniobra de comunicación de reorientación sugestiva del comportamiento del maestro; por ejemplo, se le puede decir: «como ha sido un maestro tan sensible y atento con este niño, después de todo lo que ha conseguido obtener gracias a sus atenciones y cuidados pedagógicos, le pediremos un último esfuerzo, que será el de ponerle a prueba gradualmente como si fuese igual al resto de los alumnos». Esta *reestructuración* de la situación lleva usualmente al maestro a cambiar radicalmente su relación con el alumno sin sentirse, en modo alguno, censurado, sino al contrario, apreciado y reforzado en su autoestima personal (más consideraciones sobre los aspectos técnicos los hallará el lector en la segunda parte de este trabajo). Como afirma Pascal: «Cuando se quiere corregir útilmente a alguien y mostrarle que se equivoca, conviene antes observar de qué lado considera éste el asunto, porque normalmente de aquel lado es cierto, y reconocerle esta verdad, pero, al mismo tiempo, mostrarle en qué aspecto es falso. Se contentará con eso, porque verá que no se equivocaba y que su error estaba solamente en no ver todos los aspectos de la cosa. Ahora bien, ninguno de nosotros se disgusta por no verlo todo; lo que no queremos admitir es habernos equivocado» (Blaise Pascal, *Pensamientos*).

Una observación importante en el ámbito educativo, además, es la relativa a que los maestros, en general, son capaces de entender rápidamente la naturaleza de los problemas de sus alumnos y determinar, a menudo, las posibles estrategias para su resolución, pero están realmente poco preparados en el modo de comunicación a utilizar. En otras palabras, la mayoría de las veces resulta que el operador escolar no ha desarrollado una competencia de comunicación inductiva: es decir, la capacidad de comunicar de forma persuasiva. Esto, desde nuestro punto de vista, es

atribuible a la costumbre, en su práctica profesional, a usar un lenguaje puramente descriptivo e indicativo, que es el lenguaje típico de la explicación.

Este tipo de lenguaje adaptado a la enseñanza y a la transmisión de informaciones y nociones escolares, se presta mal a las intervenciones correctivas del comportamiento de los alumnos. Por tanto, creemos que la dificultad usual que los maestros encuentran en afrontar con éxito los problemas de comportamiento de sus alumnos deriva, en gran parte, de una «deformación profesional» en la utilización del lenguaje y de la comunicación interpersonal. En los capítulos siguientes nos detendremos de forma puntual en esta problemática y en su posible solución ya sea a través de la formación de los maestros, ya sea a través de la intervención de técnicos exteriores. La intención de este trabajo, además de tratar toda una serie de problemas que suelen verificarse en los contextos educativos y, por lo tanto, ofrecer una serie de estrategias eficaces prestadas del enfoque estratégico de los problemas humanos, es también el de llenar el déficit formativo del operador escolar, usualmente bien formado en los aspectos de contenidos de su labor pero muy poco en los pragmáticos.

Volviendo a la puesta a punto de la intervención estratégica, hay que tener presente que el contexto educativo, desde un punto de vista sistémico, está connotado por la interacción de tres macrosistemas: el sistema colegio, el sistema familia y el sistema sociedad. Cuando surge un problema, normalmente, se le añaden otros factores que lo complican, por ejemplo, el experto al que se acude, o las peculiares características de la persona portadora del problema. El primer importante error a evitar es el de no caer en la trampa usual, que deriva de la vieja lógica de la causalidad lineal, de buscar las causas y al culpable. Si se opera en esta dirección lo que se observa de inmediato es que cada uno de los sistemas en juego se defiende a sí mismo y tiende a descargar la culpa sobre otro de los sistemas en interacción. El colegio descarga la culpa en la familia, la familia pone la culpa en el colegio y en el caso de la

presencia de cualquier experto, la culpa puede recaer en su incapacidad por resolver el problema. Este último, a su vez, podrá reaccionar culpando al colegio, la familia o la sociedad. El resultado final será un juego de «pasarse la pelota del uno al otro» completamente ineficaz para la búsqueda de soluciones efectivas. Un círculo vicioso que alimentará aún más el problema. Lo que se deriva de nuestra experiencia, para no tropezarse con el mecanismo citado, es que lo primero que hay que hacer es evitar cualquier actitud de culpabilizar y enfocar la atención en las soluciones intentadas llevadas a cabo por los sistemas que interactúan. Una vez estudiada esta situación interactiva se continuará con intervenciones que eviten cuidadosamente cualquier forma de reproche directo de lo que hasta aquel momento ha sido intentado. En nuestra investigación-intervención sobre problemas en contextos educativos hemos clasificado tres tipos posibles de intervención: 1) la *formación*; 2) la *supervisión*; 3) la *intervención directa.*

La primera modalidad de intervención, que a nuestro entender es la que tiene un gran valor de prevención además de solución de problemas, es la relativa a la formación del maestro, para que adquiera él mismo habilidades en la solución de los problemas de comportamiento de sus alumnos. En este caso, se llama a los expertos como formadores; su tarea será transmitir a los maestros las competencias idóneas para la adquisición de capacidades estratégicas y de comunicación.

La segunda categoría de intervención es aquella en la que se llama al experto en calidad de consultor y supervisor de los maestros. El técnico, en este caso, indica a los maestros y operadores las estrategias para afrontar los problemas por los que es consultado y sigue, en calidad de supervisor, su aplicación. A menudo, este tipo de intervención es útil frente a aquellos problemas relativos a niños que no quieren ir al colegio o que presentan dificultades fóbicas o de tipo ansioso, etc. (un ejemplo explícito de este tipo de intervención lo hallará el lector en el caso de la presunta fobia escolar transcrito en el capítulo IV).

La tercera categoría de intervención está representada por aquellas situaciones en las que el problema es tan complicado que requiere la intervención directa del «técnico».

Un ejemplo que podemos aportar a este respecto es el caso de un niño de una escuela de Arezzo con comportamientos agresivos y de oposición a toda forma de autoridad. Se trataba de un alumno de escuela media, ya repetidor en la escuela primaria y señalado como problemático desde la misma escuela elemental. El niño presentaba comportamientos vandálicos a diario connotados por agresiones a los demás alumnos y alumnas, molestias en las clases en todo el colegio y, finalmente, reacciones agresivas en relación con los profesores. Todas las mañanas, desde el momento en que ponía los pies en el colegio, exhibía comportamientos antisociales, como levantarles las faldas a las niñas y a las profesoras, lanzar objetos, gritos y chillidos corriendo a lo largo y ancho del colegio perseguido por el profesor de turno. Las soluciones intentadas llevadas a cabo por la organización escolar fueron, primero, llamadas a la familia para que se hicieran cargo del problema. La familia, obviamente, respondió a esta solicitud de la única forma que conocía, es decir, con los castigos, del mismo e idéntico modo que el colegio había intentado responder al problema hasta el momento. Obviamente esto no produjo ningún resultado positivo, más bien exacerbó la respuesta violenta del alumno. A continuación el colegio se dirigió al servicio sociosanitario que, a través de los técnicos encargados en resolver el caso, determinó la posible resolución del caso asignando un profesor de refuerzo. Éste, como el lector podrá imaginar, se transformó, detrás de esta pequeña «peste», en un «controlador» que lo seguía por todo el colegio en un intento de frenar sus reacciones. El niño, por su parte, había encontrado un interés nuevo y nuevos estímulos en las provocaciones que lograba hacer a su controlador. También el profesor de refuerzo, pues, había caído en la trampa de construir una interacción con el niño que se basaba en el intento de controlar su explosividad que crecía de manera exponencial con el paso del tiempo.

Se acudía constantemente al director y al subdirector para que tomaran medidas debido a los actos vandálicos del niño. Por lo tanto, la situación sufría una escalada real y el colegio y la familia se culpaban recíprocamente. La familia aseguraba que el niño, fuera de la escuela, se comportaba como los demás niños y que solamente en el colegio pasaba lo que pasaba; por lo tanto, la culpa de su comportamiento había de buscarse en lo que la organización hacía o dejaba de hacer. El colegio no creía esta afirmación y, en consecuencia, culpaba a la familia. Los psicólogos y los psiquiatras consultados, por su parte, aseguraban que el niño tenía graves problemas de personalidad que probablemente nunca se iban a resolver y que, por tanto, la única solución era que el niño continuara hacia delante, aprobándolo cuanto antes, para alejarlo del colegio. Mientras tanto, una docente que nos conocía aconsejó al director que contactara con nosotros para consultarnos. Saltando todos los pasos intermedios que alargarían la divulgación del caso, podemos decir que nuestra intervención se basó, sustancialmente, antes que nada en un estudio atento de las soluciones intentadas hasta el momento por todos los sistemas implicados en el problema. La segunda fase contempló la observación en directo de lo que sucedía. Nos dimos cuenta, de este modo, de que el comportamiento del niño empezaba con el habitual ceremonial del lanzamiento de la cartera en el patio del colegio y continuaba con actos agresivos y vandálicos a partir del momento en que su acompañante lo dejaba a la puerta del colegio. Tras una breve reflexión decidimos que la estrategia de la intervención tenía que prever una técnica paradójica, similar a la llevada a cabo por un gendarme en una ciudad austriaca alrededor de 1930: «Un joven candidato al suicidio se lanzó al río desde un puente. Un gendarme, atraído por los gritos de las personas presentes se personó en el lugar del terrible acto y, en lugar de quitarse la ropa y lanzarse en ayuda del joven, empuñó su fusil y lo apuntó contra el aspirante a suicida, gritando: «sal de ahí o disparo». El joven salió del agua renunciando al suicido» (Nardone, Watzlawick, 1990, p. 65). En nuestro caso acordamos

con el director, quien se había mostrado realmente colaborador, la necesidad de pedir la colaboración de todo el colegio, desde los docentes hasta los conserjes. Reunimos a todas las personas que iban a estar implicadas en la intervención.

A la mañana siguiente llevamos a cabo la intervención.

El niño llegó tarde como de costumbre, justamente para poder molestar a los demás y al desarrollo de las clases, pero se encontró a todo el alumnado, con los profesores, director y subdirector entre ellos, fuera de las clases, en actitud de observación, como si estuviesen esperando el comienzo de un espectáculo. El director, como representante del colegio, avanzó hacia el niño y en un tono enfático dijo: «Estamos todos listos para mirarte. Empieza a hacer el tonto, por favor». El niño se quedó aturdido un momento y su expresión pasó en un instante de la habitual de un pequeño chulo a la de un animalito perdido y con lágrimas en los ojos intentó salir del colegio y huir, pero se encontró con su padre que lo esperaba con aire amenazador. El pequeño chulo, ante este nuevo estado de cosas completamente revolucionadas, comenzó a llorar diciendo: «No, no, no lo haré más». Volvieron todos a las clases y durante toda la mañana el niño se comportó como si nunca hubiera sido aquel niño agresivo, molesto y violento. A la mañana siguiente se encontró con la misma acogida, entró en el colegio y se dirigió rápida y silenciosamente a su clase. La prescripción continuó durante toda la semana y el niño parecía completamente «reeducado». Nosotros, de todas formas, prescribimos que durante la segunda semana la «acogida» había de mantenerse, pero, en vez de todo el colegio, la tenía que poner en práctica la clase del alumno. Así, como el niño llegaba al colegio y entraba en su clase, se encontraba a todos sus compañeros con el profesor al frente que le pedían que empezara a hacer el tonto.

En la tercera semana la prescripción fue: si el niño volvía a sus antiguos comportamientos, toda la clase tenía que detenerse y pedirle directamente que continuara haciendo el tonto, hasta la extinción de este comportamiento. Esto solamente fue necesario

algunas veces. Por lo que hemos sabido después, el niño consiguió la promoción con notas suficientes, ganadas, no regaladas. Ha terminado con éxito la escuela media y se ha matriculado en la escuela superior que está llevando con buenos resultados.

Creemos que éste es un ejemplo magistral de intervención estratégica en el contexto escolar, que muestra que el más complicado y persistente problema puede resolverse rápidamente mediante una sencilla (en apariencia) solución.

Capítulo III

LA INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LA ESCUELA

Hoja que cae en el río
aunque el río la lleva
cambia el aspecto del río.
GEIR CAMPOS

En los primeros meses de 1992, una profesora de refuerzo de un niño con discapacidad psicomotriz llamado Giulio,[1] perteneciente a una escuela elemental de la provincia de Bolonia, nos puso al corriente, en un encuentro de formación, de algunas dificultades que desde cerca de un año tenía en la clase a la que pertenecía el alumno.

El problema, en aquel momento sin solución según todos los operadores escolares, consistía en los continuos maltratos que Francesco, un niño que se sentaba detrás de Giulio, prodigaba a éste último. En la descripción de Francesco parecía ver a «Jaimito» en clase. Un niño con comportamientos de oposición y provocación en su relación con todos los profesores (sin exclusión), del personal escolar en conjunto y con comportamientos ofensivos (verbales o físicos, como lanzamiento de objetos, patadas, etc.) en su relación con Giulio.

Por la descripción de la profesora se evidenciaba una situación dramática agravada por una escalada (carrera hacia lo alto hasta llegar a la explosión) entre Francesco y los profesores. Cuanto más molestaba y agredía a Giulio, más lo castigaban los profesores, y cuanto más lo castigaban, él más pegaba a Giulio. Éste último no lograba oponer ninguna resistencia a los continuos maltratos que crecían en cantidad, llegando a ser cada vez más preocupantes.

1. Todos los nombres utilizados en los casos y ejemplos no se corresponden con nombre reales, sino que han sido inventados, para evitar el reconocimiento de los protagonistas.

La relación entre los profesores y Francesco se había deteriorado hasta el punto de que el niño rechazaba desarrollar las actividades escolares, incluso las más sencillas. El aprovechamiento escolar, en consecuencia, disminuía.

La profesora de refuerzo, desilusionada y desanimada, aseguraba haberlo «probado todo»: explicaciones sobre la particular condición física desventajosa de Giulio, quejas, reproches y todo aquello que en estos casos se suele pensar. Se declaró fatigada de tener que controlar al niño y dispuesta a seguir cualquier consejo que le permitiera desbloquear y superar la situación.

Decidimos construir una estrategia adaptada al caso que tuviese sobre todo en consideración algunos factores importantes: 1) evitar explicaciones causales sobre el porqué del comportamiento de Francesco; 2) suspender las soluciones puestas en acción hasta el momento por ineficaces y contraproducentes; 3) provocar un pequeño cambio y observar los resultados.

Para satisfacer esta serie de condiciones se había de construir necesariamente alguna cosa que, estratégicamente, fuera completamente nueva y sorprendente para Francesco y, al mismo tiempo, lo suficientemente convincente para la profesora que la indujera a abandonar las viejas tentativas y sustituirlas por otras capaces de aportar cambios y desbloquear la situación. Pensamos en la *reestructuración* como técnica a utilizar. Con la reestructuración se intenta hacer que la persona piense las cosas de un modo diferente, que vea la realidad con otra luz, tomando en consideración factores antes no considerados porque no se habían percibido. Se vuelve a codificar la percepción de la realidad de una persona sin cambiar el significado de las cosas, pero cambiando su estructura. No se cambia el valor semántico de lo que la persona expresa, pero en la práctica se cambian los marcos dentro de los que se insertan tales significados. Y como el lector puede imaginar, cambiando el marco, se cambia de manera indirecta el significado mismo. Una interesante historia china taoísta puede servir, en nuestra opinión, para aclarar esto que acabamos de poner de

manifiesto. «Se cuenta de un campesino que vivía en un pueblo de gente muy pobre y que estaba considerado por los demás como muy rico porque poseía un caballo que lo ayudaba en el trabajo de arar la tierra y del transporte de las mercancías. Pero un día, el caballo se escapó y todos los vecinos se acercaron al campesino para expresarle su pesar. Cada uno de ellos, delante del desdichado, aseguraba que la pérdida del caballo había sido una verdadera «desgracia». A éstos el campesino respondía simplemente: «quizás es una desgracia».

Algunos días después el caballo regresó en compañía de una yegua; todos los vecinos, entonces, se alegraron con el campesino asegurando esta vez que el reencuentro había sido justamente una gran «suerte». Pero una vez más recibieron como respuesta: «quizá es una suerte».

Después de cierto tiempo, el hijo del campesino intentó montar la yegua, que lo hizo caer, produciéndole la rotura de una pierna. Todos los vecinos, como de costumbre, manifestaron su pesar por lo sucedido y una vez más el campesino respondió: «quizás es una desgracia».

Algunos días más tarde llegaron a casa del campesino funcionarios del gobierno en busca de hombres para enrolarlos en el ejército. Los hombres descartaron al chico porque tenía una pierna rota. Enésima escena de los vecinos que se congratularon con el campesino por el evento afortunado y éste aún una vez más respondió: «quizás». Según Bandler y Grinder (1983, p. 13), la historia puede sugerir que: «el significado de cualquier suceso depende del marco dentro del cual lo percibimos. Si cambia el marco, cambia también el significado. Poseer dos caballos salvajes parece una cosa positiva, hasta que el hijo se rompe una pierna. Tener una pierna rota parece una cosa negativa, visto en el contexto de la pacífica vida del pueblo, pero considerándolo respecto a la llamada a filas y a la guerra, de pronto se convierte en una cosa positiva».

La reestructuración, aplicada a las relaciones interpersonales, «*enseña otro juego*» (Wittgenstein, 1922) en sustitución del viejo.

Viendo alguna cosa distinta, que antes no se «veía», resulta difícil continuar jugando como antes. Por ejemplo, en el juego del pesimista mientras se responde con optimismo no se obtiene nada, sino un mayor incentivo al pesimismo. Si, por el contrario, se cambia de actitud y se convierte en más pesimista que el pesimista, el juego está destinado necesariamente a cambiar: el pesimista comenzará a ser un poco menos pesimista, porque ve al otro un poco menos optimista.

Volviendo a nuestro ejemplo concreto, sobre la base de los conocimientos teóricos y aplicativos relativos a la persistencia y cambio de los problemas, estudiados y divulgados por Watzlawick, del grupo del Mental Research Institute de Palo Alto, en California[2] (experimentados y elaborados por la realidad italiana del Centro di Terapia Strategica di Arezzo; por los contextos clínicos y por los sociales y educativos del Departimento di Scienze dell'Interazione di Bologna),[3] se construyó una estrategia para la intervención.

Informamos a la profesora de la necesidad de suspender las tentativas llevadas a cabo hasta aquel momento, ya completamente previsibles e ineficaces, y de intentar alguna cosa nueva a fin de sorprender a Francesco y hacerle cambiar de actitud en su relación con Giulio. El nuevo comportamiento de la profesora preveía la suspensión de las peticiones, puestas en acción hasta entonces, dirigidas a inducir a Francesco a que abandonara su comportamiento ofensivo. Por el contrario, ahora la profesora debía dirigirse a él y desde una posición completamente diferente de la precedente, decirle: «Francesco, he comprendido la importancia y la utilidad de tu comportamiento y de tus actos hostiles. Discúlpa-

---

2. Para una mayor clarificación sobre este punto que aquí, por motivo de espacio, no podemos afrontar, véase: Watzlawick 1971, 1974; Nardone, Watzlawick 1990.

3. El Centro di Terapia Strategica di Arezzo y el Departimento di Scienze dell'Interazione son institutos de investigación, training e intervenciones clínicas y sociales en directa colaboración con el Brief Therapy Center del Mental Research Institute (M. R. I.) de Palo Alto, California.

me si hasta hoy te he tratado mal, pero no me había dado cuenta de que con tus comportamientos despreciativos en relación a Giulio, conseguías que los profesores y todos los demás, alumnos, conserjes, etc., se ocuparan de él. Eres un chico sensible y has visto que lo estábamos descuidando. Ciertamente, esto te acarrea algunas pequeñas molestias, como los continuos castigos que estás obligado a soportar, pero seguramente esto es olvidable. Tú, te has puesto en segundo plano por él. Muy bien, maltratándolo le permites obtener atenciones por parte de los demás.»

La profesora, en el encuentro siguiente, declaró haber aplicado la técnica sugerida y haber notado cambios extraordinarios. El mismo día de la declaración Francesco parecía distinto de lo acostumbrado. Estaba taciturno y permanecía mucho tiempo solo, como si estuviese reflexionando. Se limitó a poquísimos maltratos, sobre todo de carácter verbal en su relación con Giulio, pero de cualquier modo poco incisivos, hasta el punto que Giulio en lugar de mostrarse ofendido, sonreía. En los días sucesivos hubo una continua disminución de los maltratos, afianzada por pequeñas atenciones de breve duración en relación con Giulio y también de la actividad escolar. Los repentinos cambios de comportamiento de Francesco fueron continuos hasta llegar al punto de ayudar a Giulio en actividades molestas, como acompañarlo al baño u otras. Además, otro aspecto muy importante, su atención hacia los estudios y su rendimiento se incrementaron notablemente; no obstante, lo que permaneció inmutable fue la percepción y la opinión que el resto de los profesores tenían de él.[4] Sin embargo, respecto a la resistencia al cambio de opiniones y prejuicios, deberemos dedicar un posterior estudio; por tanto, nos limitaremos a señalar el fenómeno en la relación entre profesora y alumno.

---

4. Se hizo notar a la profesora que una vez etiquetado alguien en una categoría particular (travieso, holgazán, etc.) resulta difícil después cambiar fácilmente y de modo rápido la opinión (Fiorenza, 1994).

Después de unos cuatro meses, en otro encuentro de formación y supervisión, encontramos a la profesora de Giulio que nos informó de la estabilidad de los resultados alcanzados y de los cambios operados en Francesco en su relación con Giulio, con el que ahora tenía una relación de amistad. Había mejorado, aunque no hasta el punto de obtener la promoción.

Una maniobra comunicativa en apariencia sencilla había provocado cambios rápidos y duraderos.

Una declaración de este género contiene una *reestructuración con connotación positiva* (es decir con una valoración de utilidad) del comportamiento de Francesco. Afirmando que el chico no hace nada malo, como todos afirmaban hasta aquel momento, sino más bien alabándolo y animándolo a continuar se tiende a: 1) sorprenderle y predisponerle a escuchar; 2) no hacerle sentir tampoco culpable, ni rechazado, ni descalificado y, por lo tanto, en disposición de aceptar nuevas interpretaciones de su comportamiento y del contexto; 3) connotando un síntoma en términos de utilidad hacia cualquier cosa o hacia cualquiera se atribuye al comportamiento inadecuado o sintomático un carácter y una intencionalidad positiva. En el contexto terapéutico, por ejemplo, dar una connotación positiva a la impotencia del marido, atribuyéndole la utilidad y la función de protección del ansia de la mujer por su frigidez y evitando así la culpabilidad relativa a su insuficiencia, rompe la dinámica de la relación. En la práctica, el terapeuta puede afirmar que la impotencia del hombre ayuda a no hacer emerger la frigidez latente de la mujer, preservándole del problema que esto le representaría. La nueva definición de la situación trae elementos nuevos en la percepción de las personas involucradas, obligándoles a revisar alguno de sus comportamientos. El hombre ya no se sentirá culpable de no conseguir «satisfacer» a su mujer. Por el contrario, su síntoma ahora tiene un nuevo significado, tiene un valor terapéutico en las relaciones con su mujer. En consecuencia, esta visión determinará cambios en los comportamientos del hombre que ya no se sentirá impulsado a «tener que insistir» para

«tenerlo que hacer», sino que tenderá a vivir el momento sexual en modo del todo distinto. La mujer, de modo análogo, estará obligada, por la nueva definición, a reaccionar y comportarse diferentemente para demostrar que en ella no está presente ninguna «frigidez latente». A veces, el desvío de responsabilidades de una persona a otra o de una cosa a otra es suficiente para modificar un síntoma y su sistema (Bergman, 1986). Cuando se pretende intervenir para la modificación de comportamientos, en vez de criticar o culpabilizar a la persona o su modo de actuar, resulta más productivo recompensar a la persona y, mediante tal recompensa, ofrecer las debidas inducciones para la modificación del comportamiento.

Con la reestructuración podemos cambiar el marco a los eventos, sin cambiar su contenido. El contenido permanece invariable, lo que cambia es la representación del evento. Cambiar el marco a un cuadro no hace cambiar su contenido, o sea la pintura, pero modifica inevitablemente la visión de conjunto y en consecuencia las sensaciones que esto provoca en el observador.

Un ejemplo histórico de reestructuración se produjo en el siglo XV (Dini, 1980),[5] cuando la iglesia católica se encontró frente al problema del culto pagano a las aguas. A algunos manantiales se les atribuía, por el pueblo, poderes sobrenaturales. La iglesia, para interrumpir este culto, intervino de forma decidida, a través de violentas represiones y con la destrucción de los lugares de culto. Sin embargo, al darse cuenta de que de nada servía intentar eliminar con la violencia los lugares, porque el culto continuaba también sobre sus ruinas, decidió cambiar la estrategia. San Bernardino de Siena, con las otras autoridades eclesiásticas, llevó a cabo un movimiento que logró resolver el problema. Hizo construir sobre las ruinas de los templos paganos, iglesias consagradas al culto de la Virgen y para incentivar el culto a aquellos

5. Citado en Nardone y Watzlawick, 1990.

lugares, aseguró que el agua contenía propiedades milagrosas porque en ella estaba la Santísima Virgen. Con un movimiento semejante no se interviene más en el contenido, sino solamente sobre la representación. Se desvía la atención de la idea de que un objeto pertenezca solamente a una clase, a la idea de que éste puede pertenecer a una clase diferente, aún más importante y deseable. Un balón blanco de plástico puede ser considerado como un miembro de la clase de balones, de la clase de todos los objetos de plástico, de la clase de los juguetes, etc. En cada momento la pertenencia de un objeto a una clase dada está determinada no por el objeto en sí, sino por la particular opinión que nosotros tengamos del objeto. Las clases se forman no sólo sobre la base de las propiedades físicas de los objetos, sino sobre todo sobre la base del significado y del valor que tienen para nosotros. Parafraseando a Epíteto: «No son las cosas en sí mismas las que nos preocupan, sino la opinión que tenemos de las cosas».

Frecuentemente, los problemas humanos surgen como consecuencia de rígidas conceptualizaciones y categorizaciones de los acontecimientos y de los comportamientos como miembros exclusivos de una determinada clase, sin contemplar la posibilidad de pertenencia también a clases diferentes. En los conflictos de pareja donde la mujer «gruñe» y el marido se «esconde» en sí mismo,[6] por ejemplo, el terapeuta de orientación estratégica da una nueva formulación capaz de desviar la atención de un significado del comportamiento a otro. Dice a la mujer que, por un lado, comprende su comportamiento de gruñona, porque está originado por el comportamiento del marido, pero de otro lado está claro que este comportamiento tiene la desventaja, para ella, de presentar al marido delante de los invitados y extraños como una persona verdaderamente paciente y tolerante, vista la mujer gruñona con la que se ha encontrado. Será justamente una formulación en apariencia absurda como ésta, que estimulará a la mujer

6. Cfr. R. Fisch y cols. 1983.

a disminuir su mal genio. El terapeuta inserta, de modo estratégico, en el círculo vicioso de una interacción estereotipada (ella gruñe, él se cierra en sí mismo) una pequeña perturbación capaz de romper el sistema perceptivo-reactivo en la dirección de nuevos modelos interactivos: si la mujer gruñe menos es probable que también él se encierre menos en sí mismo y así sucesivamente.[7] Se consigue de este modo el objetivo de cambiar los esquemas comunicativos de una pareja redefiniendo estratégicamente sus comportamientos.

M. Erickson (1983) utilizaba a menudo la reestructuración como modalidad para el cambio terapéutico de sus pacientes. En un caso, resuelto en breve tiempo, reestructuró el problema fóbico de una mujer en relación con el sexo y la experiencia sexual con los hombres, vivida de un modo pasivo y doloroso, en cualquier cosa de la cual ella misma podía extraer placer. No insistía en la búsqueda de las causas o de los orígenes del problema, sino que sustituyó la percepción de la realidad, en la cual ella se sentía víctima y maltratada por los hombres, por otra en la cual con su habilidad y capacidad femenina podía probar un «placer maligno» en llevar un hombre a la impotencia, transformándole el pene en un mísero «colgajo».

Una reestructuración, para que llegue a producir el cambio y resolver el problema, debe sacar de su rígida estructura el problema y llevarlo al interior de otra estructura. Naturalmente no bastará simplemente transferirlo a una estructura cualquiera, sino que hará falta situarlo en una que congenie con el cambio deseado. Por ejemplo, no sirve para obtener resultados definir el comportamiento *negativista-desafiante* de un alumno como la parte emergente de su hostilidad en las relaciones con los adultos y con las reglas sociales. Connotando negativamente su comportamiento producimos sentido de culpa y acentuación del antagonismo, que

7. Según la propiedad de totalidad de los sistemas, el cambio en una parte comporta el cambio de todo el sistema.

en estos casos usualmente ya es elevado. Al contrario, estratégicamente podremos utilizar el concepto de hostilidad y desviarlo de la clase «problemas con los otros» a la de «ayuda inconsciente» a los demás. Sus compañeros, por ejemplo, gracias a su comportamiento indisciplinado, pueden demostrar mejor su calidad de alumnos buenos y disciplinados. No tiene importancia si tal afirmación corresponde a la realidad o es falsa. Lo que importa es crear condiciones en las cuales sean posibles el cambio y la solución al problema. Mediante adecuadas reestructuraciones se construyen *realidades inventadas* que producen nuevas *realidades concretas*.

1. La investigación-intervención y la construcción de los protocolos

La rapidez, la eficacia y la eficiencia con las cuales se alcanzó el objetivo en el caso de Francesco y en aquellos otros muchos casos con los que hemos trabajado, incluso en situaciones de larga persistencia del problema, han estimulado en nosotros una serie de reflexiones sobre la posibilidad operativa de construir un modelo repetible para los problemas de comportamiento que usualmente se verifican en los contextos escolásticos. Elaborar, por tanto, una serie de protocolos,[8] compuestos de tácticas y técnicas, que el profesor puede utilizar al objeto de afrontar y resolver la dificultad que encuentra en su aula. Un instrumento realmente operativo para los profesores, saber *qué y cómo* hacer para resolver efectivamente y en tiempo breve los problemas escolares. Todo esto no quiere ser, sin embargo, una contribución solamente de orden técnico, es decir una simple divulgación de un instrumental de técnicas, sino también una atenta reflexión sobre la formación, la per-

8. En este trabajo utilizamos indistintamente los términos modelo y protocolo. Sea con el primero o con el segundo, intentamos hablar de secuencias bien definidas de estrategias y técnicas para responder al problema del que hablamos.

sistencia y la solución de los problemas. Es decir, ¿cómo se forman los problemas de comportamiento en la escuela?, ¿a través de qué modalidades específicas se transforma una inicial *dificultad* en un *problema* de difícil solución?, ¿mediante qué comportamientos propios los hacemos persistir?, ¿cuáles son las estrategias específicas para los problemas específicos?

La elaboración de modelos de intervención[9] se ha caracterizado por una investigación-intervención a lo largo de unos dos años. Esta investigación ha comprometido, a través de encuentros continuados, a profesores de escuela materna y elemental (ya sea comunal o estatal) y a sus direcciones didácticas, a centros de formación privados y a algunas cooperativas sociales que operan en la escuela y en los sectores educativos de la región Emilia Romagna. La investigación-intervención, además de permitir descubrir los principales problemas de comportamiento presentes en los contextos educativos y, por lo tanto, proyectar y experimentar las estrategias y las técnicas de intervención valorando su eficacia y eficiencia, ha puesto de manifiesto algunos aspectos que aquí vale la pena destacar.

A. Un primer aspecto tiene relación con la insatisfacción de los profesores delante de las teorías psicopedagógicas de tipo *causal lineal*. Aquellas teorías sobre el comportamiento humano y sus problemas que van a la búsqueda de las causas y que muy a menudo no ofrecen respuestas pragmáticas a los problemas de comportamiento que cada uno de los alumnos y el grupo de la clase presentan cotidianamente. Muchas veces hemos visto que el profesor, frente a los problemas concretos de los chicos, como hiperactividad, agresividad, etc., pide ayuda a los técnicos, pero en lugar de

9. Precisamos que estamos hablando de comportamientos en la escuela y que nos referimos a los profesores, sin citar cada vez a los operadores sociales y otros contextos educativos, por simplicidad discursiva. Esto no excluye en absoluto la posibilidad de aplicación de los modelos en contextos educativos diferentes a la escuela ni a otros profesores, precisamente operadores sociales, educadores profesionales, etc.

indicaciones operativas recibe teorías y explicaciones del porqué, de sus orígenes y causas, pero sin que con éstas pueda resolver el problema. De forma similar, esto recuerda «a la ameba,[10] de un cuento, que un día se dirigió al sabio de la selva para que le diera un consejo de cómo convertirse en mariposa y recibió una disertación sobre el porqué, sobre las causas y orígenes de su deseo. Solamente al volver, reflexionando sobre el consejo del sabio, recordó que no le había dicho *cómo y qué* debía hacer para convertirse en una mariposa».

Por el contrario, con los modelos de intervención se quieren dar respuestas e indicaciones de comportamiento para afrontar la dificultad, buscando la solución a los problemas e interviniendo sobre éstos, según la idea de Lewin: «estudiar las cosas cambiándolas y observando sus efectos» (Amerio, 1982).

Los modelos elaborados en la investigación intentan proporcionar instrumentos comunicativos y de intervención capaces de insertar dentro de los problemas cualquier pequeña «turbación», capaz de promover, a través de posteriores intervenciones, procesos de cambio. Una verdadera ayuda de *cómo y qué* hacer para particulares categorías generales de problemas, estimulando al operador a encontrar y utilizar las estrategias que el modelo específico prevé, adaptando, sin embargo, la estrategia al contexto, persona, etc.

B. Un segundo aspecto surgido tiene que ver con la idea del cambio en la percepción de los profesores. En la cultura psicopedagógica y de la escuela en general persiste la idea de que el cambio es muy difícil de alcanzar, si no es a través de fatigosas y extenuantes introspecciones y teorizaciones sobre las causas y los orígenes de un estado indeseado y poco funcional. Nos ha sucedido a menudo trabajar con operadores escolares que, obligados a

10. La ameba es un protozoo que vive en el agua y en los terrenos húmedos con un cuerpo carente de esqueleto y con frecuentes mutaciones de estructura. Ameba es una palabra griega que significa cambio.

tener que resolver un problema, o se encallan declarando su propia impotencia o buscando soluciones complejas, largas y difíciles de poner en práctica, antes que concentrarse sobre los pequeños elementos, menores, que en realidad pueden provocar grandes cambios. La tendencia recurrente que hemos encontrado es aquella que tiende a individuar soluciones que puedan resolver de modo definitivo el problema. De aquí la pretensión de buscar las causas del pasado de aquello que no funciona y no va bien en el presente. Contrariamente, sabemos que: «Un cambio inicialmente pequeño en el círculo vicioso de las interacciones, si se inserta adecuada y estratégicamente, pone en marcha otro círculo, en el cual un debilitamiento de la 'solución' lleva a debilitar el problema, que a su vez lleva a un debilitar la 'solución' y así sin interrupción» (Fisch y cols., 1982, p. 29). Objetivo principal debería ser no tanto el de resolver definitivamente el problema, buscando las causas recónditas, sino más bien iniciar un proceso donde pequeños cambios, la mayoría de las veces aparentemente insignificantes, lleven al sistema a cambios mayores. Prigogine (1979) describe las formas vivientes como sensibles al cambio, especialmente conducidas lejos del equilibrio donde cualquier pequeña inestabilidad puede amplificarse y llevar al sistema a un estado diferente. Un paradigma, por tanto, completamente diferente de aquel que ve el cambio como un proceso largo, tortuoso y difícil de instaurar.

Un ejemplo de un caso escolástico citado por Watzlawick (1989, p. 31) puede servir para hacer entender mejor esto que acabamos de decir.

«El primer día de colegio, una niña de cuatro años en el momento de separarse de la madre estalló en un llanto tan desesperado que la madre se vio obligada a permanecer con ella. La misma escena se repitió todos los días sucesivos: la madre no podía alejarse y la situación se hacía muy difícil para ella, tanto en el plano práctico como en el emotivo. Después de unos dos meses, y antes de que el servicio psicológico escolar tuviera la posibilidad

de ocuparse del caso, una mañana, por motivos que desconocemos, el padre acompañó a la niña al colegio, la dejó y se fue al trabajo. La niña lloró un poco pero se tranquilizó enseguida. La mañana siguiente fue nuevamente la madre a acompañar a la niña al colegio y, con gran sorpresa por su parte, no pasó nada, como el día anterior, alguna escena y todo se solucionó.»

El autor comenta el caso diciendo: «Sobre la simplicidad de esta solución espontánea se podrían hacer todas las especulaciones posibles; queda, sin embargo, el hecho fundamental de que el sistema solamente tenía necesidad de un pequeño cambio, aparentemente del todo casual, de sus propias reglas. Con prudencia podría añadirse que 'evidentemente' en aquel caso no existía, en su base, ningún trastorno grave y profundo. Pero no se puede dudar de que las cosas habrían tomado un cariz del todo diferente si hubiese intervenido el aparato expresamente previsto para estos problemas. El caso habría recibido el diagnóstico de «fobia al colegio» y, según la orientación científica del terapeuta, se habrían convertido en objeto de análisis profundo y yatrogénico la fijación pregenital de la niña, la necesidad neurótica de la madre de mantener a la hija en un estado de dependencia». Incluso, comenta: «Nadie, muy probablemente, habría pensado simplemente en hacer acompañar a la niña al colegio por el padre, porque esta medida hubiera parecido no iluminadora sobre las causas de una falta de desarrollo psíquico ya claramente diagnosticado». Ejemplos de casos como éste y otros de diferente naturaleza, con los cuales hemos trabajado, nos han convencido de la utilidad de proporcionar al operador escolar estrategias y técnicas que puedan ayudarlo a trabajar eficazmente ante las iniciales dificultades de los alumnos. Nuestro objetivo es el de añadir a los conocimientos y competencias que el profesor ya posee, la habilidad de *problem-solver* (técnico en la resolución de problemas).

La fase de la investigación-intervención, centrada en el análisis de casos reales, ha permitido: *trabajar* directamente sobre problemas concretos presentes en el grupo aula; *experimentar* la eficacia de algunas intervenciones y la ineficacia de otras; *evidenciar* y aislar las categorías de problemas que aparecen con más frecuencia y para los cuales han sido elaborados protocolos con secuencias definidas de comportamiento y comunicación a aplicar.

Las principales categorías de problemas son:

— Trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

— Trastorno negativista-desafiante.

— Mutismo selectivo.

— Trastorno de evitación.

— Conflicto, hostilidad y peleas entre dos alumnos.

Para cada una de las citadas categorías el protocolo está compuesto de una clara *definición del problema*, un análisis del *sistema interaccional* y de las *soluciones intentadas* por el profesor para intentar resolver el problema, una bien especificada *definición de los objetivos* del cambio y, finalmente, la creación de las *estrategias de comportamiento y de comunicación* para la resolución del problema presentado. Por último, la *redefinición de la situación* después de las primeras intervenciones.

Cada modelo está compuesto de 4 fases: clasificación del problema, soluciones intentadas para tratar de resolverlo, estrategias y nuevas soluciones, redefinición del problema después de la intervención.

Por lo que se refiere a la clasificación del problema nos hemos servido del DSM-IV-TR (Manual estadístico y diagnóstico de los trastornos mentales, IV edición revisada y puesta al día), manual generalmente aceptado en el campo internacional como lenguaje común de los clínicos e investigadores en el campo de la salud mental para comunicar sobre los trastornos de los cuales se ocu-

pan. Sobre la credibilidad y la utilidad concreta de esta rígida clasificación diagnóstica tenemos una seria y motivada perplejidad (Salvini 1989, Nardone 1993, 1994). Sin embargo, hemos creído oportuno utilizar las clasificaciones del DSM-IV-TR (2002), para servirnos de un lenguaje convencional conocido por quienes se dedican a este trabajo, aunque subrayamos los límites de la rigidez descriptiva y la escasa utilidad operativa. Por lo demás, la primera regla de un enfoque estratégico es «hablar el lenguaje del cliente».

Queremos precisar que no estamos interesados en los diagnósticos, sino más bien en una serie de clasificaciones operativas que permitan, por una parte, evitar que sobre la base de simples lecturas psicológicas se tienda a dar (más de lo que se debería) diagnósticos y etiquetas constructores de problemas; por otra parte, clasificar el problema para poderlo insertar dentro de una categoría de problemas y, por lo tanto, buscar con más facilidad la estrategia de solución que mejor encaje en esta categoría. Por eso, nuestra clasificación es un mapa operativo y no meramente descriptivo. Desde nuestra perspectiva, de hecho, se conoce un problema a través de su solución. Por lo que se refiere al primer punto, podemos decir que la escuela, contrariamente a nuestro punto de vista, parece ser el área de intervención exclusiva y privilegiada para psicólogos y técnicos «de test», que ponen de manifiesto, a través de sus lentes de lectura de la realidad, alumnos «problemáticos», «deficientes», etc. Un mundo, éste, en el cual es habitual sentenciar mediante el diagnóstico y, por tanto, evidenciar los aspectos que no marchan en el alumno, para después en la mayoría de los casos enviarlos a los servicios psiquiátricos por problemas escolares (Eno, 1985).

Éste es un modo de tratar la dificultad inicial del chico a través de respuestas diagnósticas, sin proponer intervenciones que aspiren a resolver la dificultad. El diagnóstico, es decir, la valoración en clave psicopatológica del niño con problemas escolares, se convierte así en muy arriesgado porque tiende a crear la propia

patología. «Ofreciendo, como a menudo sucede, solamente diagnósticos y no remedios, los operadores sociales pasan al niño y a los demás un mensaje repleto de consecuencias. (...) La actividad diagnóstica asume, desde este punto de vista, un relieve central en la 'creación de la enfermedad'» (Cancrini, en Togliatti, Telfener (a cargo de), 1991, p. 96).

Más concretamente, según el enfoque constructivista,[11] el diagnóstico no es más que un artificio comunicativo que hace que la persona se comporte del modo diagnosticado, profetizado. «Se trata, como se sabe, del poder generador de realidad que los temores, las expectativas, las suposiciones o las creencias ejercen con relación a advenimientos futuros, los cuales se verifican efectivamente sólo por el hecho de que su realización es objeto de hipótesis o de ferviente expectativa» (Watzlawick, 1991).

Un ejemplo muy conocido, de aplicación escolástica de tal mecanismo, es el estudio dirigido por Rosenthal y Jacobson (1972) sobre la causa del escaso rendimiento escolar de los alumnos desaventajados.

Los autores, a través de una investigación en la cual hicieron creer a los profesores que algunos alumnos tenían coeficientes intelectuales superiores y otros notablemente inferiores a los obtenidos en las pruebas de medición del coeficiente intelectual (CI), vieron confirmada su hipótesis: el alumno tiene un escaso rendimiento escolar, o bien un buen rendimiento, porque es exactamente aquello que se espera de él.

Después de estas breves advertencias, y antes de ir a los pasos específicos de cada uno de los modelos, veamos la composición estructural de cada protocolo.

---

11. Según este enfoque, lo que nosotros llamamos realidad no es otra cosa que una interpretación personal, un modo particular de observar y explicar el mundo que se construye a través de la comunicación y la experiencia. La realidad, por lo tanto, no se descubriría, sino que se «inventaría», construiría. Cfr, Watzlawick (a cargo de) 1992.

El primer paso lo constituye una descripción del problema[12] y prevé:

— Las *indicaciones descriptivas*: las definiciones de los trastornos, que generalmente se limitan a la descripción de las características clínicas del trastorno.

— Las *características esenciales del trastorno*: aquellas características con las que diferenciamos un trastorno de otro.

— Las *manifestaciones asociadas*: aquellas características que están a menudo, pero no invariablemente, presentes y que incluyen tanto los síntomas, como los trastornos coexistentes.

— La *edad de aparición*: la edad en la cual el trastorno se manifiesta habitualmente.

— El *decurso*: la evolución natural del trastorno.

— La *distribución entre sexos*: la frecuencia relativa con la que el trastorno se diagnostica en los hombres y en las mujeres.

— *Los elementos observables que distinguen el trastorno*.

El paso siguiente a la clasificación es el de las soluciones intentadas que hemos podido registrar y que a menudo son seleccionadas y puestas en marcha por los operadores para responder al trastorno particular. En este paso, hemos basado la recogida y la elaboración de los datos gracias a los casos aportados por los operadores, profesores y educadores con quienes hemos estado en contacto y que nos han expuesto los problemas y las soluciones intentadas.

Para cada modelo hemos concretado las categorías principales de soluciones y las variantes dentro de cada categoría. Por poner un ejemplo, en el caso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, una de las dos categorías principales es la demanda directa del cese de los comportamientos perturbadores, mientras que las acciones que forman parte de esta categoría son: explicaciones con fines persuasivos, quejas, reprimendas, castigos, etc.

12. La descripción prevé siempre referencias directas a la clasificación del DSM-IV-TR.

A continuación del análisis de las soluciones intentadas, aparecen las estrategias con las nuevas soluciones a adoptar para aquel específico problema y con los pasos elaborados para responder de manera nueva y eficaz al trastorno. Finalmente, encontramos la redefinición del problema, después de las primeras intervenciones, que sirve para continuar la intervención y para garantizar el éxito en el tiempo, manteniendo los efectos alcanzados.

3. Trastorno de déficit de atención con hiperactividad

Definición del problema

Según el DSM-IV-TR, las manifestaciones esenciales de este trastorno son niveles, inapropiados para la edad, de desatención, impulsividad o hiperactividad. Las alteraciones generalmente pueden recaer en todas las áreas o en cualquiera de ellas, con gravedad variable.

Las situaciones en las cuales aparecen en mayor medida las manifestaciones del trastorno son: en casa, en el colegio y en las situaciones sociales. Algunas personas muestran señales del trastorno solamente en alguna circunstancia, como el colegio, durante las clases y sobre todo cuando se requiere una elevada concentración, como escuchar al profesor o realizar tareas.

En clase, la desatención se evidencia al no conseguir aplicarse en las tareas propias lo suficiente como para finalizarlas y en la dificultad para organizarse y completar correctamente el trabajo o la tarea. Puede manifestarse en la incapacidad de seguir las demandas y las instrucciones, y el cambio frecuente de una actividad no completada a otra. La persona da la impresión de no escuchar o de no haber oído aquello que se le ha dicho.

Con sus compañeros, la desatención es evidente por la incapacidad de seguir las reglas de los juegos estructurados o de estar y escuchar a otros alumnos.

La impulsividad se manifiesta por el hecho de hacer comentarios fuera de lugar, de dar respuestas antes de que se hayan finalizado las preguntas, de no conseguir respetar el turno en las actividades de grupo, de no conseguir esperar las instrucciones antes de comenzar a desarrollar cualquier tarea, de interrumpir al profesor durante las lecciones, o de interrumpir o hablar con los otros alumnos durante los periodos de trabajo, donde se ha pedido silencio.

Con los compañeros, la impulsividad consiste en la incapacidad de esperar el propio turno en los juegos, en interrumpir, en coger objetos, en realizar actividades potencialmente peligrosas sin considerar las posibles consecuencias.

La hiperactividad puede evidenciarse en la dificultad en permanecer sentado, en dar brincos continuamente, en correr sin sentido, en la manipulación de objetos, en contorsiones del cuerpo, en actividades muy ruidosas. Con sus compañeros se observa una excesiva palabrería y la incapacidad de jugar tranquilamente o regular la propia actividad en conformidad con las reglas del juego.

Las manifestaciones asociadas comprenden baja autoestima, debilidad de humor, baja tolerancia a la frustración, explosiones de cólera y, obviamente, insuficiente rendimiento escolar.

En un alto porcentaje, el origen del trastorno se verifica antes de los 4 años y no se reconoce hasta que el alumno va a la escuela.

El trastorno es común; se manifiesta entre el 3 y el 7% de los niños en edad escolar y es más frecuente en los chicos que en las chicas (de 6 a 9 veces más frecuente).

A continuación, catalogamos el esquema de las manifestaciones de comportamiento y de los criterios de gravedad, extraído del DSM-IV-TR, para la determinación del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

Manifestaciones de comportamiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

A. (1) o (2)

(1) seis (o más) de los siguiente síntomas de **desatención** han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Desatención

(a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido de las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

(b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.

(c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.

(d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).

(e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.

(f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).

(g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo, juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).

(h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.

(i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

(2) seis (o más) de los siguientes síntomas de **hiperactividad-impulsividad** han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo.

Hiperactividad

(a) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.

(b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.

(c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).

(d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.

(e) A menudo «está en marcha» o suele actuar como si tuviera un motor.

(f) A menudo habla en exceso.

Impulsividad

(g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.

(h) A menudo tiene dificultades para guardar turno.

(i) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (por ejemplo, se entromete en conversaciones o juegos).

B. Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.

C. Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo, la escuela, el trabajo o en casa).

D. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

E. Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de la personalidad).

Soluciones intentadas

Ante la presencia de alguna de las manifestaciones arriba citadas, el profesor intenta soluciones para buscar reconducir el comportamiento del alumno dentro de los esquemas de comportamiento adecuados al contexto escolar.

En el curso de nuestra investigación con los profesores, hemos advertido toda una serie de tentativas para poner remedio al problema que recaen sustancialmente en dos categorías: 1) demandas directas e indirectas para el cese o disminución del comportamiento problemático; 2) creación del caso. Estas tentativas, puestas en acción para corregir la situación, contrariamente a la intención de los operadores, hacen que se obtenga el efecto opuesto al deseado y, de hecho, a menudo contribuyen a exacerbar el problema.

Frente a los primeros actos de hiperactividad y déficit de atención, los profesores, habitualmente, al menos en un primer tiempo, intentan hacer cesar el comportamiento perturbador del alumno, avisándole y buscando que se centre mediante explicaciones. Los avisos aumentan con el incremento de intensidad de los actos del niño. Cuando el profesor constata la ineficacia de los avisos, pasa a los reproches, con un aumento de la atención en general con relación al alumno y con tentativas e intervenciones que intentan implicarlo en actividades de trabajo y de juego (se propone al niño el asumir roles particulares dentro de la clase, estudiados *ad hoc* para tenerlo ocupado).

El profesor empieza, así, a dedicarse casi a tiempo pleno al alumno, aumentando, en algunos casos, la probabilidad de que de esta manera el alumno mantenga su comportamiento al obtener una *ventaja secundaria*. Con la expresión «ventaja secundaria» los conocimientos de psicología clínica indican que las personas con trastornos de comportamiento se las arreglan para obtener beneficios de los propios síntomas. Esto sucede porque otras personas les ayudan, les animan, se cuidan de ellos, tal vez después de no

haberse interesado en mucho tiempo. Estos «beneficios secundarios» que la persona obtiene de sus síntomas ponen en marcha una fuerza que alimenta el síntoma mismo (Darley y cols., 1993). En la teoría psicológica del aprendizaje, esta fuerza se explica por la propiedad de refuerzo que las respuestas de atención tienen con relación a los trastornos.

Después del fracaso de estas tentativas, el profesor pasa directamente a los castigos.

Las soluciones intentadas se ponen en marcha durante todo el tiempo, indiferentemente. Algunos, primero, ignoran y luego pasan a los castigos, otros optan por el contrario. En el caso del comportamiento de ignorancia, podemos decir que difícilmente consigue producir resultados. La extinción del comportamiento, de hecho, se obtiene solamente cuando el ignorar es sistemático (Lumbelli, 1982). Una alternancia desordenada de atención y desatención produce el efecto de reforzar el comportamiento que se intenta extinguir. En la práctica, se pone en marcha un refuerzo intermitente sobre la respuesta, que no sólo es mucho más resistente a la extinción de la respuesta que se refuerza, sino que viene emitida con mayor frecuencia. Skinner (Darley y cols. ibídem) descubrió que la respuesta de un ratón es aún más rápida y persistente en el tiempo cuando bajar la palanca implica sólo a veces la comida. El mismo mecanismo, por ejemplo, empuja a una persona a intentar más veces el premio, bajando la palanca de la *slot machine* (maquina de juego), que funciona según un programa de intervalos.

La segunda categoría de soluciones intentadas es la que hemos llamado la creación del caso. El profesor interviene tratando de implicar a otras personas como los técnicos (psicólogos, pedagogos, etc.) que formulan clasificaciones psicopatológicas, cayendo en la vieja concepción de la etiqueta patológica que coloca dentro del individuo, en vez de en la estructura o en el contexto, las razones del funcionamiento, o la culpa, de aquello que está sucediendo. Una solución esta que, en aquellos casos de sencillas e inicia-

les dificultades, tiende a crear la patología a través de los mecanismos de la valoración en clave psicológica del niño (Cancrini, 1988; Watzlawick, 1991). Además de los técnicos, las otras personas que intervienen son los padres, a los que se les solicita que se ocupen más del niño, creando así en el ambiente doméstico la misma solución intentada que en la clase del profesor.

El alumno se encuentra: 1) en clase, objeto de continuas demandas de cese de sus comportamientos, que muy a menudo escapan incluso a su control consciente; 2) en casa, con sus padres que, de acuerdo con los profesores, formulan peticiones para el cese de sus acciones; 3) en la vida, una etiqueta que lo estigmatiza y lo induce a comportarse como los otros esperan que se comporte.

Esquema resumido de las soluciones intentadas

a) Demandas directas de cese del comportamiento perturbador con:
- Explicaciones con objeto persuasivo.
- Quejas, reproches, castigos diversos.
- Aumento de la atención en general, con intervenciones de implicación en actividades y juegos.
- Ignorar (no siempre sistemático).

b) Creación del caso:
- Charlas frecuentes con los padres y técnicos (psicólogos, psiquiatras, pedagogos, etc.).

Estrategias y técnicas de comunicación para resolver el problema

Las estrategias determinadas para responder eficazmente al comportamiento del alumno están dirigidas sustancialmente a interrumpir las soluciones intentadas anteriormente, ahora ya no eficaces y también previsibles por el alumno.

En el curso de la experimentación se ha hallado una notable eficacia de intervención a través de la utilización de dos estrategias que provienen de los principios generales del *problem-solving* estratégico.

A. La primera estrategia utiliza: a) la reestructuración con connotación positiva[13] de la desatención e hiperactividad del alumno; b) la prescripción paradójica del comportamiento a corregir. El profesor debe dejar de pedir atención al alumno y el cese de su hiperactividad, pero debe declarar al alumno que sería muy difícil para él lograr disminuir sus comportamientos perturbadores, vista su utilidad (aquí se inventa el tipo de utilidad y para quien es útil), y de ahora en adelante, en lugar de animarlo a que los interrumpa, le permitirá continuar comportándose como siempre se comporta, vista la dificultad de «la empresa». Con este movimiento, el comportamiento del profesor cambia de forma radical. Deja de solicitar el cese y le exhorta a continuar porque es importante. Pero intentemos comprender mejor por qué una maniobra de este género obtiene resultados en tiempo rápido.

Con la prescripción paradójica, se prescribe o se pide el comportamiento problemático que se pretende extinguir, haciéndole perder de esta forma su espontaneidad y colocando a la persona en un «doble vínculo» en el cual si responde manteniendo el comportamiento lo hace bajo el control del otro y ya no por su cuenta; si, por el contrario, abandona el comportamiento indeseado, se rebela a la prescripción, pero, como se puede comprender, esto lleva a la desaparición del problema. En ambos casos, si la paradoja está bien propuesta, se obtiene un cambio. En el contexto más específico de la terapia, el término «prescribir el síntoma» ha sido introducido por primera vez en el trabajo del proyecto Bateson «Terapia de la familia con esquizofrenia» (Watzlawick y cols., 1971). Sin embargo, ya otros autores, como Victor Frankl (1960), llamándola *intención paradójica* o John Rosen (1982) que puso de

13. Concepto ya tratado anteriormente.

manifiesto el carácter de *reductio ad absurdum*, habían hecho uso de esta técnica en tiempos pasados.

En el trabajo del *problem-solving* a menudo se deben imponer necesariamente prescripciones bien distintas de aquellas ineficaces que suele imponer la regla del sentido común. La mayoría de las veces, exhortar a alguien a ser menos agresivo con recomendaciones del tipo «debes ser más amable y menos agresivo», o «quédate en silencio y no molestes», no lleva a ningún tipo de resultado, en cuanto que el presupuesto sobre el que se fundan estos mensajes es que la persona, con un poco de buena voluntad y educación, siga las indicaciones. Desgraciadamente, no es más que una simple alternativa, que el otro puede rechazar con la afirmación: «No puedo hacer nada, estoy hecho así». Esta solución intentada, de hecho, es una modalidad que a menudo se malogra con los síntomas y con aquellos comportamientos que son vistos fuera del control de la persona.

Un síntoma o un comportamiento problemático, por su naturaleza, es visto como algo involuntario, espontáneo y, por eso, incontrolable también por la misma persona que es portadora.

Por ejemplo, para un niño/a, que en un aula manipula de modo compulsivo sus partes genitales, es del todo ineficaz la exhortación a no hacerlo. El individuo no alcanza a controlar con su propia voluntad su propio comportamiento. Una estrategia funcional en estos casos es, por el contrario, aquella que consiste en hacer que el niño/a se comporte «a petición» como ya se está comportando. Con este segundo enfoque, se obliga a la persona a cumplir voluntariamente aquello que ya está cumpliendo involuntariamente, haciendo imposible la realización del comportamiento porque la demanda quita espontaneidad, y después atracción, respecto al comportamiento mismo.

Delante de este tipo de peticiones, la persona es colocada dentro de la ilusión de una elección: obedecer, y por este motivo comportarse según la prescripción, vaciando de significado el comportamiento porque desde ahora ya no es involuntario ni espontáneo,

sino voluntario y pedido por otro; o bien desobedecer, y para hacerlo debe abandonar el comportamiento indeseado. Esto es lo que se llama una *doble atadura terapéutica* o *doble vínculo* (Bateson, 1976), ya que, de cualquier forma que la persona responda pondrá en marcha un cambio.

Un excelente doble vínculo viene referido por Bandler y Grinder (1980), los cuales, en una sesión de grupo, prescribieron a una mujer, que a causa de un grave trauma lamentaba su incapacidad para decir «no», que negara cualquier cosa a alguno de los presentes. La mujer rehusó categóricamente hacerlo afirmando que le era absolutamente imposible decir «no» a otras personas. Después de continuas insistencias por parte de los conductores del grupo y de continuos rechazos, los dos autores hicieron notar a la mujer que hasta aquel momento había dicho «no» muchas veces a sus demandas, sin que esto hubiese producido ninguna consecuencia desastrosa.

La excelente situación del doble vínculo, en la cual había sido colocada la mujer, en este caso preveía dos alternativas para producir el mismo resultado, es decir el cambio del esquema de comportamiento. La mujer, podía escoger entre dos comportamientos posibles: obedecer al terapeuta y entonces decir «no» a los presentes, cambiando y reestructurando de este modo la opinión sobre la propia capacidad personal, o bien desobedecer a los terapeutas y adquirir, así, la conciencia de la propia posibilidad. En ambos casos para la persona se hace difícil desvincularse de un doble vínculo bien prescrito y continuar jugando con las viejas reglas y los esquemas perceptivos y de comportamiento precedentes.

Volviendo a nuestro caso específico, con la maniobra paradójica, el profesor suspende las soluciones intentadas hasta aquel momento, condición esencial para el cambio, e inicia, en la relación con el niño, un «doble vínculo». Prescribiéndole aquello que el alumno ya está haciendo, lo coloca delante de una ilusión de alternativas: 1) si elige continuar con los viejos comportamientos, obedece una demanda del profesor, y sus actos ya no son espon-

táneos y queridos por él, sino, por el contrario, deseados por el profesor que se lo ha mandado. Un gesto, un sentimiento, un estado fisiológico, de naturaleza involuntaria, como el «hacer regalos» o el «querer bien», o la «relajación», si se imponen o se solicitan directamente, se vacían de significado y tienen dificultades en presentarse. El lector puede imaginar la notable diferencia entre *querer* espontáneamente hacer un regalo a alguien o por el contrario *tenerlo que* hacer porque es obligado. 2) Si por el contrario, el alumno escoge desobedecer, entonces no debe seguir la prescripción, pero para no hacerlo debe suspender o al menos disminuir los comportamientos del trastorno.

Cualquier cosa que el alumno decida realizar acaba por iniciar un cambio. Además, aspecto no muy considerado, utilizando la prescripción a continuar, antes que la exhortación al cese, el profesor vuelve a asumir el control de la relación. De hecho, aunque el alumno se comportase de modo idéntico al principio, ahora es el profesor el que lo quiere.

Para conseguir una maniobra más sugestiva y persuasiva, además, se debe utilizar la connotación positiva del comportamiento que se quiere extinguir. Como hemos afirmado anteriormente, con esta maniobra se atribuye a un acto negativo un valor positivo, una intencionalidad benévola. En otras palabras, se da un nuevo marco de significado a las acciones a corregir.

Una reestructuración eficaz, durante la investigación-intervención, fue aconsejada a una profesora que se lamentaba de un problema persistente (cerca de cinco meses) con un chico que sistemáticamente, cada día, pegaba duramente a dos o tres de sus compañeros. Aconsejamos a la profesora de suspender las soluciones adoptadas, que consistían en culpabilizar y castigar al niño y, por el contrario, connotar la actitud y el comportamiento del pequeño «boxeador» como algo muy útil y positivo para todos los compañeros a los que pegaba, los cuales podían sentirse protagonistas y convertirse en *héroes* buenos y merecedores de premios y medallas. Aconsejamos, además, a la profesora que afirmara que

aquella escuela tenía necesidad de *héroes* buenos y de dispensar a los niños agredidos pequeñas y simbólicas medallas. Solamente cuatro días después de la declaración de la profesora, el chico dejó de pegar a los otros, manifestando que estaba cansado de hacer el *malo* en medio de tanto *héroe* bueno. La presuposición de referencia, en este caso como en tantos otros de nuestro modelo, es que podemos fácilmente, según las peculiares habilidades creativas de cada uno, construir realidades inventadas que, sin embargo, produzcan resultados concretos en poco tiempo.

Para resumir, en relación con esta tipología de problemas, el protocolo puesto a punto prevé:

— Reestructuración con connotación positiva.
— Prescripción paradójica de comportamiento.

B. Si nos encontramos frente a una situación en la cual ya se ha iniciado el etiquetamiento del caso, la segunda táctica a poner en acción al mismo tiempo que la primera, consiste en la construcción deliberada de otra realidad inventada que contrasta con la formada por la diagnosis o por la etiqueta asignada al niño. Se trata de oponer a la profecía que se autorrealiza, como es precisamente la diagnosis negativa, otra que se mueve en dirección contraria. Se prescribe al profesor, el cual debe intervenir también en el sistema familiar, que comunique a los padres que el niño se comporta menos hiperactivo, más atento y concentrado. Esta actuación, llamada la técnica del «como si», es conocida gracias a las argumentaciones de Blaise Pascal, el cual examina que se puede llegar a la fe comportándose *como si* se creyese.[14] Al no creyente, Pascal aconseja ir a la iglesia y cumplir con todos aquellos gestos que un creyente hace a menudo; haciéndolo así la fe llegará. En nuestro caso, se insinúa la idea a los otros –la familia, los operadores, etc.– que

14. Para profundizar sobre la realidad inventada que crean resultados concretos en los problemas humanos, cfr. Nardone-Watzlawick, 1990, Watzlawick, 1980.

el alumno está cambiando sus propias actitudes y comportamientos, obligando a los demás a concentrar la propia atención sobre este nuevo comportamiento. Por ejemplo, los padres podrán comenzar a ver actitudes «adecuadas» del niño, que ya existían, pero que escapaban a sus sistemas perceptivos, porque estaban atentos a percibir las otras, más evidentes, que estaban apoyadas por el estereotipo del diagnóstico. Sabemos, por los estudios de psicología social, que ante las clasificaciones, el ser humano es llevado a coger clases de comportamientos que son característicos de la clasificación. Una vez caracterizado alguien como «hiperactivo», «provocador», «violento», «depresivo», etc., estamos llevados a sobreestimar los comportamientos que forman parte de la categoría y a subestimar aquellos que no forman parte.

Un interesante experimento de Tajfel (1985) sirvió para desarrollar la teoría de la categorización social y explicar la aparente extrañeza de la sobreestimación perceptiva. En el experimento, se colocaban una serie de líneas que se diferenciaban unas de las otras por una relación constante igual al 5% de su longitud. Las personas tenían que apreciar la longitud de las líneas. Las líneas estaban marcadas por una letra y, precisamente, una mitad (las líneas cortas) por la letra A y la otra mitad (las líneas más largas) por la letra B. De tal manera a los individuos se les ofrecía una clasificación de las líneas en cortas y largas. Se encontró que la longitud de las líneas estaba subestimada o sobrestimada según su clasificación. Entonces, una vez que categorizamos o diagnosticamos a alguien (hacemos entrar a la persona en una categoría patológica), nos lleva a buscar aquellas características y aquellas actitudes que nos pueden volver a llevar a la categoría creada (Fiorenza, 1993).

Sobre esta base ponemos en movimiento una serie de mensajes comunicativos que el otro registra y que lo llevarán a comportarse como el diagnóstico prevé. A su vez, nosotros registraremos adecuadamente los mensajes suyos que confirman nuestra teoría. A tal fin queremos contar una metáfora china que habla de «un hombre que no encontraba su hacha. El hombre sospechaba del

vecino, un chico que a los ojos del hombre se movía como un ladrón y hablaba como un ladrón. Con el paso de los días más se convencía el hombre de la culpabilidad del vecino. Después de algunos meses, el hombre encontró en su casa el hacha, que no había sido robada, sino que la había guardado su mujer. Cuando el hombre se encontró al vecino, vio que se movía y hablaba como una persona honesta». La conclusión es que cada uno *encuentra* aquello que *busca*.

Con la técnica del «como si», podemos construir una nueva realidad más útil que haga mover y percibir los eventos en dirección al cambio, y hacer de modo que el sistema encuentre aquello que queremos que encuentre.

El trabajo del profesor, en este caso, consiste en hacer de modo que los demás empiecen a comportarse «como si» las cosas estuviesen cambiando, creando un cuadro nuevo a través del cual ver al alumno. O sea, «obligarles» a ver aquello que es útil para que el alumno salga de la jaula de la estigmatización. Si el profesor tiene éxito en este trabajo, las cosas empezarán a cambiar pronto, gracias a los pequeños cambios que alimentan grandes cambios. Una vez emprendida la técnica del «como si», el profesor en las sucesivas interacciones podrá, con los padres y otras personas, continuar manteniendo el acento sobre las mejoras del muchacho.

Redefinición del problema después de las primeras maniobras

Redefinir el problema significa observarlo a la luz de los cambios alcanzados después de las primeras intervenciones, tendentes a desbloquear el sistema que se había formado con esquemas de comportamiento y de relación estereotipados y repetitivos. Significa considerar lo que ha cambiado y, también, lo que ha permanecido inmutable; cuáles son los aspectos sobre los que todavía hay que intervenir, cómo y con qué otras técnicas.

Pero, veamos en nuestro caso específico, lo qué es útil hacer después de las primeras intervenciones efectuadas.

a) En el caso de resultados deficientes, es decir, cuando el alumno pone en acción cambios aún insuficientes, se continúa con la aplicación de las maniobras iniciales. Se mantiene la prescripción del comportamiento sintomático, afirmando que debe ser de utilidad propia, detalle que debe mantenerse inalterado. Mientras, con todas las otras personas involucradas en el problema, se continúa con la técnica del «como si» y de la profecía positiva.

b) En el caso de resultados suficientes, pero no duraderos y continuos, nos mostramos titubeantes y poco inclinados a creer en el cambio producido. En la práctica, se manifiesta que las cosas han cambiado, demostrándose, sin embargo, poco convencidos de la duración. Se continúa desafiando, de este modo, la resistencia del niño al cambio en dirección al cambio mismo. Al mismo tiempo, sin declararlo, se comienza a ignorar de modo sistemático los escasos comportamientos perturbadores que persisten. Se refuerzan, en cambio, los nuevos comportamientos que el alumno ha adquirido en sustitución de los precedentes. Se continúa el trabajo con la familia y con los demás, poniéndoles al día sobre las progresivas mejoras del niño.

c) En el caso de buenos resultados, se prosigue el trabajo con la familia y con los demás y se le cuenta al niño la historia de Pinocho, creando analogías entre el comportamiento del protagonista y el comportamiento anterior del niño. Se utiliza la metáfora para lograr persistencia en la percepción de sí mismo del alumno a los cambios producidos, gracias a la analogía que encontrará entre su historia y aquella que se le cuenta.

Esquema resumido del protocolo de intervención

Definición del problema

— Niveles, inapropiados para la edad, de desatención, impulsividad e hiperactividad.

Soluciones intentadas

— Demandas directas solicitando el cese del comportamiento perturbador.
— Creación del «caso».

Estrategias y técnicas

— Reestructuración con connotación positiva.
— Prescripción de comportamiento.
— Posición complementaria.
— Técnica del «como si».

Redefinición del problema

— En el caso de pocos resultados se continúan aplicando las estrategias y las técnicas.
— Se continúa con la aplicación del «como si».
— Refuerzo de comportamientos adecuados.
— Metáfora.

4. Trastorno negativista-desafiante

Definición del problema

En este tipo de trastornos, la característica esencial es un comportamiento receloso, hostil y provocativo.

Los alumnos con este tipo de trastorno resultan comúnmente litigiosos hacia los adultos, pierden a menudo el control, están frecuentemente enfurecidos, resentidos y enfadados con los demás.

Desafían a menudo al adulto y las reglas, y tienden a inculpar a los otros por sus errores o dificultades.

El diagnóstico del trastorno negativista-desafiante se efectúa solamente si el comportamiento perturbador resulta mucho más frecuente de lo que se pueda observar en los otros individuos de la misma edad mental.

Una componente particular de tal trastorno es que la persona no suele considerarse provocativa ni siquiera negativista, pero tiende a justificar su comportamiento como respuesta a circunstancias injustas.

Las primeras señales de la aparición del trastorno pueden surgir en la primera infancia para después manifestarse abiertamente en torno a los 8 años.

Por lo que respecta a la distribución entre sexos, antes de la pubertad, el trastorno parece más común entre los chicos que entre las chicas, mientras que después de la pubertad la distribución entre los dos sexos está equilibrada.

A continuación catalogamos los criterios para el reconocimiento del trastorno, extraído siempre del DSM-IV-TR.

Manifestaciones de comportamiento del trastorno negativista-desafiante

A. Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por los menos 6 meses, estando presentes 4 (o más) de los siguientes comportamientos:

1. A menudo se encoleriza e incurre en pataletas.
2. A menudo se discute con adultos.
3. A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas.
4. A menudo molesta deliberadamente a otras personas.
5. A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.

6. A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros.
7. A menudo es colérico y resentido.
8. A menudo es rencoroso o vengativo.

Nota: Considerar que se cumple un criterio sólo si el comportamiento se presenta con más frecuencia de la observada típicamente en individuos de edad y nivel de desarrollo comparables.

B. El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.

C. Los comportamientos en cuestión no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo.

D. No se cumplen los criterios de trastorno disocial y, si el individuo tiene 18 años o más, tampoco los de trastorno antisocial de la personalidad.

Soluciones intentadas

También en este caso hemos reunido las soluciones que normalmente se intentan cuando los operadores se enfrentan a problemáticas de este género.

Sustancialmente, encontramos dos categorías: una primera categoría de soluciones intentadas recae directamente en el niño que manifiesta el trastorno y es una clara petición a adecuarse a las reglas, al respeto a los demás y al reconocimiento de la autoridad. En estos casos se observan muy a menudo relaciones «simétricas» entre profesor y alumno. Especificamos que si en una relación el comportamiento del profesor y el del alumno están considerados (por los dos) parecidos y ligados de tal modo que al aumentar el comportamiento del profesor (en este caso las demandas o los castigos), el alumno acentúa los suyos (transgresiones y rebeldías),

llamamos a este tipo de relación «simétrica». «Ejemplos comunes de relaciones simétricas son la carrera armamentística, mantener el mismo nivel social que Fulano de Tal, la emulación atlética, los encuentros de pugilato, etc.» (Bateson, 1976, p. 356).

Si, por el contrario, los comportamientos del profesor y del alumno son diferentes pero se integran entre ellos y están ligados de modo que el refuerzo de uno acentúa el del otro, entonces la relación se define como «complementaria». «Ejemplos comunes de relaciones complementarias son autoridad-sumisión, sadismo-masoquismo, asistencia-dependencia, admiración-exhibicionismo, etc.» (Bateson, ibídem). En este particular tipo de relación, las demandas del profesor son seguidas de explicaciones racionales sobre la seriedad de éstas y sobre la necesidad de respetarlas. Pero, por desgracia, el alumno parece no escuchar y entonces el profesor lo intenta con quejas y reproches. Si tampoco esto es suficiente se pasa a la declaración (en muchos casos hemos comprobado que son solamente declaraciones nunca seguidas de actuaciones) de prohibiciones. Finalmente llegan los castigos de variada naturaleza. Además, el alumno ante los castigos continúa manifestando, acentuándolos, comportamientos negativistas y desafiantes.

Éste es el cuadro de las soluciones intentadas por el profesor y que se dirigen directamente a la persona. Como se puede observar, es una clase de batalla metafórica, y no sólo metafórica, entre las dos partes, con una parte que se opone a la otra, en una continua lucha simétrica en la que nadie quiere ceder y espera una rendición de la otra que nunca llegará.

Ante los comportamientos persistentes del alumno, el profesor recurre a otra categoría de soluciones que es la de pedir la ayuda y la colaboración de los demás (padres, otros profesores, técnicos), lamentándose de la situación. Las quejas recaen en dos aspectos: a) se lamenta de la naturaleza del niño, b) se lamenta por ser el único en intervenir.

Esquema resumido de las soluciones intentadas

a) *Demandas y estímulos para adecuarse a las reglas y a la autoridad*:
- — Demandas motivadas con explicaciones racionales.
- — Quejas y reproches con acusaciones sobre la naturaleza transgresora.
- — Declaración de prohibiciones que no se cumplen de modo sistemático.
- — Castigos diversos.

b) *Lamentaciones y demandas de ayuda a terceros.*

Estrategias y técnicas de comunicación para la solución del problema

En muchas interacciones profesor-alumno, donde están presentes dificultades, *impasse*, u otros bloqueos debidos a la rigidez de las posiciones, el esquema que sale a la luz es justamente uno que se contrapone al otro. Se observan dos fuerzas que tiran una de un lado y otra del otro. El alumno manifiesta resistencia en su relación con el profesor y acerca de sus indicaciones, y el profesor por su parte se vuelve rígido ante la resistencia. Bastaría que cualquiera de los dos abandonase su posición para modificar el esquema de interacción; el otro estaría obligado a cambiar también para mantener la estabilidad y el equilibrio.

En las artes marciales, la utilización de la resistencia se pone como condición para derrotar al adversario utilizando el mínimo de fuerza. Se hace de manera que cuando el adversario «empuja», en lugar de oponerse y crear un bloqueo, se tira de él haciéndole perder el equilibrio y sacar provecho de esta nueva condición. Y al contrario, cuando el otro tira, se empuja obteniendo otra vez un provecho mayor que tirando.

De la misma manera en las interacciones normales, o en aquellas que presentan componentes problemáticos, es posible utilizar

la *resistencia natural* que se crea, animándola y actuando de modo que se llegue a la superación de la resistencia misma.

A menudo, en los contextos educativos, sucede que hay niños o alumnos que rehúsan hacer aquello que se les manda. En estos casos, en lugar de continuar como otras veces exigiendo, se puede utilizar la resistencia en dirección al cambio pidiéndole que continúe siendo resistente. Por ejemplo, cuando un niño insiste en que nunca hará aquello que se le pide, el profesor puede abandonar la pretensión de convencerlo de lo contrario con explicaciones u otras cosas, y animarlo a permanecer en aquella posición afirmando que solamente de esta manera podrá llegar a ser un niño obediente. Es decir, que es absolutamente necesario que él se comporte de ese modo porque así permitirá al profesor ser un buen maestro. En el caso de trastorno negativista-desafiante para responder eficazmente y producir cambios, el operador, sustancialmente, debe cesar «de hacer como otras veces»[15] y, por el contrario, comenzar a cambiar radicalmente sus respuestas con el objeto de modificar la naturaleza y el tipo de relación que se ha creado entre él y el otro. Debe, pues, evitar llevar la relación hacia niveles siempre más altos de conflicto y oposición.

Se puede obtener este objetivo, de modo estratégico, apartándose de una posición simétrica a una posición complementaria y eligiendo una categoría de comportamiento del trastorno que se quiere tratar, pidiéndola con una formulación del tipo: «Me gustaría mucho que no hicieses esto (se dice qué cosa), pero si no lo consigues no importa».

Intentemos explicarlo mejor con un ejemplo.

Una profesora de enseñanza elemental, madre de un chico de dieciséis años, en un curso de reciclaje promovido por el Círculo Didáctico, pidió, en una pausa, una opinión por una cierta «incomodidad» que se había creado últimamente entre ella y su hijo. Lo que, de manera concreta, lamentaba, era una continua bata-

15. Cfr. Watzlawick y cols., 1974.

lla sobre el horario de vuelta a casa del hijo al salir de la discoteca o de otras *correrías nocturnas*. Dijo que lo había probado todo, pero no conseguía convencerlo ni tan siquiera para que adelantara media hora el regreso. Últimamente, la mujer se quejaba de un insistente insomnio que la llevaba a dar vueltas «por la casa» y esperar la llegada del hijo. Puntualmente, apenas llegaba el hijo, se encendían entre ambos discusiones con acusaciones y ofensas mutuas. Finalmente, amargados y con rencor, se iban a su habitación.

Aconsejamos a la mujer, de pie, es decir durante el breve tiempo de la pausa y sobre la base de muy poca información, que cesara sus peticiones y que comenzara, por el contrario, a mostrar, en la relación con el muchacho, una actitud de desconfianza sobre su real capacidad de autonomía e independencia que, a pesar de su juventud, había demostrado poseer. Explicamos a la mujer que durante un cierto tiempo debería decirle al chico que «le habría gustado tanto verlo regresar unas horas antes» (el chico acostumbraba a volver entre las tres y las cuatro de la mañana), pero empezaba a darse cuenta de que podía resultar difícil separarse, para él, de sus amigos y regresar antes de lo acostumbrado, sin que éstos lo considerasen una «crío» y el «protegido de mamá». Le dijimos a la mujer que concluyera su afirmación añadiendo: «no todos a tu edad consiguen imponerse con los amigos; es mucho más fácil hacerlo con los familiares, se arriesga menos. Discúlpame si hasta hoy no lo había entendido y te trataba como bien sabes. De ahora en adelante entenderé los motivos cada vez que vuelvas muy tarde».

Durante un segundo ciclo de encuentros volvimos a ver a la profesora, que nos informó, muy sorprendida, de los resultados conseguidos con la estrategia aconsejada. Nos dijo que el hijo, de pronto, había empezado a regresar unas horas antes. Las disputas habían disminuido de forma considerable y ella había vuelto a dormir normalmente.

Con esta solución se había roto el juego entre los dos.

Cambiando a la mujer de su posición simétrica y colocándola en una posición complementaria respecto al hijo, se obligó al muchacho a dejar de ser simétrico y luchar con la madre y, por el contrario, serlo en la relación con los amigos, con lo cuales debía «luchar» para demostrarles a ellos (sin hablarlo) y a sí mismo que él no era un «crío». Para demostrar a la persona que lo había desafiado, la madre, que esto estaba sucediendo, debía únicamente regresar pronto a casa.

Esta estrategia, como decíamos antes, aparentemente sencilla, parte de las consideraciones epistemológicas que Bateson (1976) pone de manifiesto en su tratado, donde examina el tratamiento de alcohólicos por parte de Alcohólicos Anónimos (AA), asociación de ex alcohólicos que ayudan a alcohólicos a salir de la dependencia del alcohol.

Bateson, después de una interesante explicación de los mecanismos que llevan a una persona a convertirse en alcohólica, determina que justamente gracias al cambio de posición de la relación simétrica que el alcohólico tiene con la botella, a otra simétrica con los de la asociación, éste consigue salir.

El que bebe, o que en general tiene una fuerte dependencia con cualquier sustancia, se halla comprometido en un conflicto simétrico con la propia sustancia. En el caso de la bebida, el alcohólico debe demostrarse a sí mismo y a los demás su fuerza en lograr resistir a la tentación del alcohol. Pero un breve periodo de resistencia debilita su fuerza de voluntad y recae. La lucha simétrica continúa de esta manera hasta llegar al punto en que el alcohólico abandona la lucha con los demás (mujer, hijos, amigos, asistentes sociales, etc.) para concentrarse exclusivamente en el conflicto con el alcohol: debe demostrar que el alcohol no puede matarlo.

Ante una situación de este tipo, los miembros de la asociación trabajan afirmando y comunicando al alcohólico que para él no hay esperanza: «y será por siempre un alcohólico». Y para demostrarle sus razones lo retan a una bebida *controlada*: una ingestión

donde el alcohólico debe controlarse en el beber para mantenerse sobrio. Un reto titánico que el alcohólico pierde y que lo coloca en un doble vínculo terapéutico: aceptar el diagnóstico de los miembros de la asociación, o bien luchar contra el diagnóstico y contra los que lo han emitido. En el primer caso significaría, de cualquier modo, cambiar la naturaleza de la propia relación con la botella. Estaría obligado a colocarse en una posición complementaria, reconociendo y admitiendo a sí mismo la superioridad del alcohol; esto provocaría cambios en su *epistemología,* es decir, en sus premisas, que se traduciría en cambios de comportamiento y de relación con la botella. No estando ya en simetría, sino al contrario reconociendo la superioridad, dejaría de ponerse a prueba y luchar. En el segundo caso, para luchar contra el diagnóstico estaría obligado a cambiar de posición el conflicto simétrico de la botella a los miembros de la asociación. Es a ellos a quienes, ahora, debe demostrar su determinación y para hacerlo debe cesar de beber.

También en el precedente caso de la mujer y su hijo ha ocurrido algo similar. El hijo, para demostrarse a sí mismo y a su madre la propia determinación en asumir la capacidad de autonomía e independencia, ha tenido que comenzar a regresar pronto, cambiando su simetría de la madre a los amigos.

En el tratamiento del trastorno negativista-desafiante, además de la estrategia general, hasta ahora descrita, hemos determinado otras maniobras para aplicar en los casos de preponderancia de comportamientos desafiantes. Para ambos se mantiene parecida la demanda de aquello que se quiere de la persona, siempre en posición complementaria. Cambiamos, sin embargo, los pasos a seguir. En el caso del trastorno con preponderancia del comportamiento negativista y sobre todo en aquellos casos de continuas transgresiones a las reglas por parte del niño, después de la demanda y de la declaración se empiezan a poner en marcha pequeños sabotajes en las relaciones del niño y de sus cosas o actividades, seguido siempre de disculpas en posición complementa-

ria. Se responde con pequeños sabotajes a cada negligencia o comportamiento negativo del niño y después nos disculpamos por estar distraídos y torpes. Por ejemplo, si un niño rechaza a menudo las demandas de tener ordenadas sus cosas, en lugar de reprenderlo y continuar pidiéndoselo, se le dice que nos gustaría que él lo hiciera, pero en vista de que él no logra hacerlo, lo haremos nosotros en su lugar. Se pasa a ordenar sus cosas, pero se empieza a sabotear, por ejemplo, se esconde cualquier objeto con el cual se entretiene a menudo. A las preguntas del alumno se responde que no se sabe dónde puede estar, disculpándose por la distracción y la escasa memoria. Es importante en estos casos evitar darle la culpa a él porque debería ser más ordenado (se caería en las antiguas soluciones intentadas).

En el supuesto, por el contrario, de preponderancia de comportamiento desafiante (siempre después de haber asumido la posición complementaria) se completan maniobras muy particulares que tienden a abandonar las viejas soluciones precedentes, sorprender al otro y sobre todo cambiar la naturaleza de la relación simétrica a complementaria. Ante las provocaciones del niño, en vez de responder con la irritación de los comportamientos punitivos, utilizamos la técnica llamada de la *monedita*, o bien del *beso en la nariz.* La primera consiste en abastecerse, precisamente, de moneditas, o de otras cosas similares que puedan servir de reforzadores (caramelos, etc.) y ante cada comportamiento de desafío que se repite, sin dar ninguna explicación, se da al niño una moneda, diciendo que «se tienen ganas de darle una moneda». Si el alumno pide explicaciones se responde con un aire «inocente» lo que se ha dicho antes, que «tiene ganas de hacerlo». Parecida a esta técnica es la del beso en la nariz. En esta técnica cada vez que el niño busca provocar al adulto a través de comportamientos desafiantes, la respuesta eficaz que permite la disminución del comportamiento perturbador es justamente una respuesta capaz de «desorientar» al otro. A través de continuas desorientaciones se emite una serie de mensajes: 1) no caigo en el juego de la provo-

cación; 2) yo también soy capaz de provocarte; 3) jugamos a otro juego. La utilización de una u otra técnica (moneda o beso) depende del nivel de la relación, del contexto, etc. Por eso, será el profesor quien establezca cuál es la que se adapta mejor.

Estas dos técnicas resuelven los objetivos arriba mencionados, desorientando al otro y lo obligan a detenerse para entender algo que es incomprensible. La frustración de no comprender algo facilita el inmediato abandono del comportamiento. Según la *teoría de la disonancia* tendemos, cuando advertimos la existencia de una disonancia, sea en nosotros mismos o en nuestras relaciones, a reducirla evitando activamente situaciones que aumentarían o harían persistir la disonancia (Festinger, 1992).

M. Erickson (en Haley, 1985) nos ofrece un ejemplo concreto de esta técnica a través de un caso que trató y resolvió en breve tiempo. Se trataba de un hombre que se había dirigido a él lamentándose del comportamiento intrusivo del vecino. Cada actividad suya y cada pequeño gesto suyo, decía el hombre, eran continuamente observados por el vecino de tal modo que le molestaba y lo hacía sentir siempre bajo vigilancia. Una situación insostenible.

Erickson le dijo al hombre que consiguiera objetos de todo tipo (botellas, piezas mecánicas y otras cosas), las plantara en el jardín de su casa y las regara cada día como si fueran flores o plantas. El vecino después de algunos días dejó de espiar al hombre. Erickson comentó el caso diciendo que el vecino debía dejar de espiar si no quería volverse loco.

No conseguía entender el significado de aquellos objetos plantados y regados y nunca habría podido entenderlo, vista la clase de relación entre los dos. Las únicas explicaciones que él era capaz de darse lo llevaron a dejar de espiar: 1) el vecino era un idiota y, entonces, no valía la pena perder el tiempo con un idiota; 2) el vecino era muy astuto e intentaba enloquecerlo con su extraño comportamiento y, entonces, cambia de registro para no facilitarle el plan.

En el caso de los resultados obtenidos con las maniobras, por una parte nos mostramos contentos por lo que está sucediendo, pero por otra se presentan dudas sobre la posibilidad de que éstos puedan mantenerse con el tiempo. Nos comportamos, por utilizar una metáfora, como los Dorzé, un pueblo etíope que creía en la fe cristiana de los leopardos y en el ayuno que éstos hacían los miércoles, pero al mismo tiempo, también los miércoles, se mantenían a la debida distancia de los leopardos.

Ante los resultados obtenidos con los pequeños sabotajes, se comienzan a cometer autosabotajes (errores, distracciones, olvidos, etc.) hacia sí mismo o hacia las cosas propias, lamentándose y pidiendo ayuda a los demás para ser controlado.

Esto hasta tal punto que se llegue a romper radicalmente el tipo de relación: de una relación en la cual se era el controlador se pasa a una relación en la cual se convierte en controlado, controlando y garantizando espacio de autonomía al otro. El otro, así, no es ya controlado pero debe controlar porque debe ayudar al que ahora está en dificultades. Por tanto, está obligado, para hacer esto, a dar un buen ejemplo; aquello que en la práctica hacía antes el controlador. Se tiende a establecer una especie de complicidad en el lugar de una encubierta hostilidad.

Con los resultados obtenidos, por el contrario, a través de la utilización de la técnica de la sorpresa (monedas u otras) se abandonan los «suministros».

Esquema resumido del protocolo de intervención

Definición del problema

— Comportamiento hostil y provocativo.

Soluciones intentadas

— Demandas e incentivos para adecuarse a las reglas y a la autoridad.
— Lamentaciones (por parte del profesor) y demandas de ayuda a terceros (técnicos, familia, etc.).

Estrategias y técnicas

— Declaración de impotencia con posición complementaria.
— Técnica de la moneda o del beso en la nariz.
— Pequeños sabotajes.

Redefinición del problema

— Posición de los Dorzé.
— Demanda de ayuda.

5. Mutismo selectivo

Definición del problema

El mutismo selectivo es un problema particular que el DSM-IV-TR hace entrar en la categoría general «Otros trastornos de la infancia, de la niñez, o de la adolescencia». En este tipo de trastorno, la manifestación esencial y característica es el rechazo persistente del alumno a hablar en el contexto escolástico o en las principales situaciones sociales, existiendo, no obstante, la habilidad de comprensión del lenguaje hablado y escrito. El rechazo a hablar no se considera un síntoma de fobia social, según el DSM-IV-TR.

Los alumnos con este trastorno tienen, por lo general, una capacidad normal de lenguaje, no obstante se comunican por medio de gestos, inclinando o sacudiendo la cabeza o, en cualquier caso, a través de sonidos monótonos, monosílabos o breves.

Más frecuentemente el alumno no habla en la escuela, pero sí lo hace con normalidad en su casa.

En las manifestaciones asociadas pueden estar presentes una excesiva timidez, aislamiento y retiro social, excesivo afecto, rechazo a la escuela, tratos compulsivos u otros comportamientos de oposición, especialmente en casa.

Por lo que respecta a la edad en que se manifiesta, se puede afirmar que el preámbulo se da a menudo antes de los 5 años, el trastorno puede llegar a observarse solamente en el momento de iniciar la escuela.

En la mayoría de los casos, el trastorno dura sólo unas pocas semanas o meses; en algunos casos persiste por numerosos años.

En las complicaciones podemos encontrar comúnmente: el fracaso escolar, las «tomaduras de pelo» y el ser golpeado por sus compañeros.

El trastorno según el DSM-IV-TR es aparentemente raro, aparece en menos del 1% y es más común entre las chicas.

Manifestaciones de comportamiento del mutismo selectivo

A. Incapacidad persistente para hablar en situaciones sociales específicas (en las que se espera que hable, por ejemplo, en la escuela) a pesar de hacerlo en otras situaciones.
B. La alteración interfiere el rendimiento escolar o laboral o la comunicación social.
C. La duración de la alteración es de por lo menos 1 mes (no limitada al primer mes de escuela).

D. La incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento o de fluidez del lenguaje hablado requerido en la situación social.
E. El trastorno no se explica mejor por la presencia de una trastorno de la comunicación (por ejemplo, tartamudeo) y no aparece exclusivamente en el transcurso de una trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico.

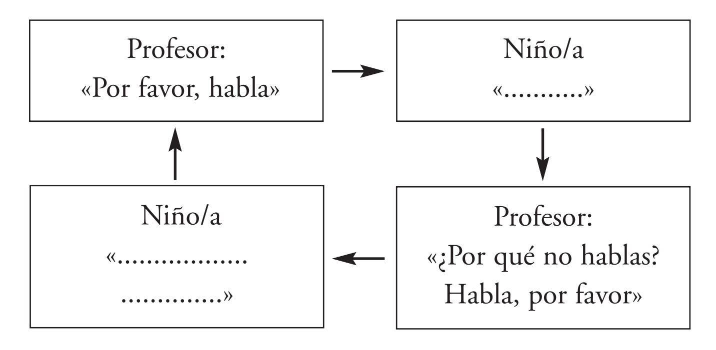
Soluciones intentadas

Las soluciones generalmente intentadas para tratar de resolver el problema siguen dos direcciones principales.

A. Demandas directas

En este bloque caben todas aquellas tentativas en forzar cualquier cosa que por su naturaleza no puede ser forzada y debe producirse espontáneamente. Watzlawick (1971) expone de forma muy clara este concepto cuando habla de la paradoja «sé espontáneo», es decir de aquellas situaciones en las cuales se pide a cualquiera que se comporte espontáneamente y precisamente la demanda hace imposible la manifestación de la espontaneidad. En el caso del mutismo, mientras más se pide más se bloquea el otro. La solicitación continuada a hablar y a comunicar son las tentativas iniciales que el profesor pone en marcha cuando se encuentra en su grupo un niño o una niña que rehúsa el intercambio conversacional. Casi siempre, estas tentativas, dictadas por el sentido común, en lugar de empujar al alumno a hablar, crean un círculo «vicioso», como el lector puede ver en el esquema, en el que cuanto más pide el profesor, más silencio recibe y cuanto más silencio recibe, más pide.

Esquema



Al mismo tiempo que las demandas paradójicas, el profesor, siguiendo el sentido común y el razonamiento «lógico», intenta saber, comprender el porqué del silencio, los motivos y las causas recónditas de aquel particular comportamiento. Esta búsqueda es mantenida por la convicción aristotélica de que para resolver los problemas basta con encontrar las causas y las motivaciones escondidas. Desgraciadamente, un buen conocimiento de las causas y los orígenes de los problemas, como hemos tenido ocasión de explicar en la primera parte del trabajo, no lleva a la resolución de éstos. Por el contrario, la mayoría de las veces esta impostación se demuestra como una solución que impide el cambio.

Además de las demandas directas y de la búsqueda de las causas, otra categoría de soluciones intentadas por el profesor es un aumento imprudente de las atenciones hacia el alumno que manifiesta el mutismo. Atenciones de todo tipo y forma que envían al niño variados refuerzos, entre ellos, ya citado en el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, el de *la ventaja secundaria*. También aquí la consideración es la misma: nunca se abandonan una actitud o un comportamiento que conllevan resultados (las atenciones, el interés o la protección, puestos en marcha por el profesor). Dentro del juego relacional entre profesor y alumno, después de un tiempo y diversos cambios relacionales, se instaura un nuevo y más interesante juego que reporta al alumno un bene-

ficio sostenido por una percepción poco consciente de una situación relacional del tipo: «he encontrado una situación en la cual cuanto menos hablo más los otros se interesan por mí».

B. Creación del caso

Esta solución intentada está presente con sus efectos también en esta tipología de problemas y, por lo tanto, valen las explicaciones anteriormente mencionadas en los otros casos.

Esquema resumido de las soluciones intentadas

A) Demandas directas

— Solicitaciones continuas a hablar y a comunicar, en general.
— Demandas directas al niño para que explique su «necesidad».
— Aumento de la atención, en general.

B) Creación del caso

— Charlas con los padres y técnicos (pedagogos, psicólogos, etc.) para entender el fenómeno y diagnosticar.

Estrategias y técnicas de comunicación para resolver el problema

Las nuevas soluciones deben intentar eliminar las demandas paradójicas. Es necesario cesar de pedir al individuo que hable y cesar de volcarle encima atenciones mayores en medida de las que habitualmente se conceden al resto de los alumnos. Además, se necesita dar la vuelta completamente a la modalidad de relación, de una posición en la que el profesor persigue al alumno para que hable una palabrita que tanto le animaría (nos referimos al profesor), a otra en la cual debería ser el alumno que sintiera la necesidad de recurrir al profesor para poder hablar. En línea teórica, éste debería ser el objetivo estratégico; en la práctica, esto puede cons-

truirse a través de la técnica de *la frustración del síntoma* (Haley, 1987, 1988). Esta técnica consiste en cometer errores de modo sistemático sobre el niño (nombre, edad, color de los vestidos y cualquier cosa que se nos ocurra), sin darle tiempo a responder para hacer la corrección. El profesor evita hacerse corregir pasando rápidamente a otro tema o alejándose del niño. Estimulando, así, al niño a querer hablar para corregirlo, pero impidiéndoselo hacer, lo colocamos continuamente delante de pequeñas frustraciones que lo llevaran a reaccionar y apartarse de su rígida posición de mutismo.

Con esta técnica no sólo desaparecen las anteriores soluciones intentadas, las solicitaciones a hablar, las demandas de explicación del porqué del rechazo a hablar, las atenciones y las preocupaciones en general, sino que se introduce un nuevo estímulo indirecto. Esta nueva variable conduce inevitablemente a cualquier reacción nueva por parte del niño.

Como alternativa, o algunas veces al mismo tiempo, se utiliza la reestructuración con connotación positiva y la prescripción (ver los casos precedentes).

En la situación en la cual las tentativas operadas han generado lo que denominamos la creación del caso, se utiliza la maniobra de la profecía que se autorrealiza con la técnica del «como si».

Redefinición del problema después de las primeras maniobras

a) En el caso de resultados apreciables, pero no sistemáticos, se utiliza la técnica de la extinción y refuerzo, y se continúa con la técnica del «como si».

b) Para evitar las recaídas, ante los buenos resultados, nos ayudamos con un juego que hemos llamado «adivina si es verdad o mentira». Se explica al niño que podrá elegir no hablar cuando lo desee durante un tiempo limitadamente breve o también durante un día entero. Los otros (profesores y alumnos) deberán intentar adivinar si su silencio es verdadero –es decir, si es independiente

de su voluntad– o bien si es falso –es decir, si lo ha elegido él–. De esta forma se evita responder con las viejas soluciones en el caso de pequeñas recaídas y se hace terminar metafóricamente la superación del problema de forma lúdica, y para acabar, cosa no menos importante, se deja la posibilidad al niño de reavivar tranquilamente algunas actitudes suyas, sin que por ello se sienta objeto de las atenciones que lo harían caer en el estado precedente. Además, se le ofrece la posibilidad de salir del problema a su manera.

Esquema resumido del protocolo de intervención

Definición del problema

— Rechazo persistente a hablar en una o más de las principales situaciones sociales, más comúnmente en la escuela.

Soluciones intentadas

— Demandas directas a hablar.
— Demandas de explicación sobre el porqué del silencio.
— Aumento de las atenciones.
— Creación del caso.

Estrategias y técnicas

— Pequeñas frustraciones a través de errores sistemáticos.
— Técnica del «como si».

Redefinición del problema

— Refuerzo de comportamientos adecuados.
— Técnica del juego «verdadero o falso».

6. Trastorno de evitación

Definición del problema

En este trastorno se observa un excesivo retiro del contacto con las personas no familiares, de suficiente gravedad para interferir en

el funcionamiento social de las relaciones entre coetáneos. La duración de las manifestaciones esenciales del trastorno debe de ser al menos de seis meses.

El excesivo retiro va casi siempre unido a un claro deseo de implicación social con las personas más familiares, como los miembros de la familia y los coetáneos que el individuo conoce bien. Las relaciones con los miembros familiares y con las otras figuras conocidas son satisfactorias.

Un niño con este trastorno, cuando está en compañía de personas no conocidas, estará turbado, tímido, con tendencia a retirarse y ansioso cuando sencillamente se le pide entrar en contacto con extraños.

Cuando el grado de ansiedad social es grave, se puede observar en el niño dificultad en articular palabras, mutismo, aunque no tenga disminuida la capacidad de comunicación.

Es un trastorno que aparece generalmente en los primeros años de escuela, cuando sobreviene un aumento de los contactos sociales, y su decurso es variable: algunos alumnos mejoran espontáneamente, mientras que otros manifiestan un decurso episódico o persistente.

El trastorno es aparentemente más común entre las chicas que entre los chicos, aunque no resulta muy frecuente.

Manifestaciones de comportamiento para el trastorno de evitación en la infancia o en la adolescencia, extraídos del DSM-III-R.

A. Excesivo alejamiento del contacto con personas extrañas durante un periodo de seis meses o más, lo suficientemente grave para interferir el funcionamiento social en las relaciones con los coetáneos.
B. Deseo de implicación social con las personas del entorno (familiares y coetáneos que el individuo conoce bien) y relaciones generalmente calurosas y satisfactorias con los miembros de la familia y con otras figuras familiares.

C. Edad de, al menos, dos años y medio.
D. La alteración no es lo suficientemente generalizada y persistente como para justificar el diagnóstico de trastorno de evitación de personalidad.

Soluciones intentadas

Las soluciones o las tentativas, experimentadas por el profesor para intentar resolver el problema, básicamente entran todas en una gran categoría, que es la de *empujar al alumno a participar más y de modo activo*. Este objetivo es perseguido de las maneras más diversas por parte del profesor, que busca por todos los modos y en cualquier momento interesar al alumno en las actividades de estudio, trabajo y juegos. Una vez más, se busca promover un comportamiento o una actitud de participación e implicación en los juegos, actividad y cambios comunicativos, que por su naturaleza deberían llegar de forma del todo espontánea. Se pretenden del alumno unas determinadas actitudes y comportamientos, pidiéndoselo de modo directo. Una solución intentada que pone al alumno en la condición de tener que seguir haciendo aquello que hace para evitar poner en práctica un comportamiento que no sería el resultado de su libre elección, sino la respuesta a los requerimientos de otro. Inicialmente tales empujones llegan a través de sencillas sugerencias a participar en actividades varias, con preguntas por parte del profesor para comprender los motivos de la evitación. El profesor, en esta fase, busca entender e involucrar al alumno, para conseguir disminuir su evitación. Busca comprender las motivaciones, las causas, la personalidad del niño, sus deseos, en el intento de promover el desbloqueo. En esta fase se observa en los intentos del profesor un aumento en general de las atenciones hacia el alumno a través de continuos cambios e interacciones verbales y no verbales. El profesor comienza a tener «bajo

control» al alumno para observar los comportamientos y se prodiga organizando diversas actividades que puedan interesarlo.

Dentro de esta organización se ponen en funcionamiento posteriores tentativas de empuje a la participación buscando dar al niño encargos que lo tengan ocupado y, por tanto, con la imposibilidad de aislarse. Por ejemplo, se le da al alumno el papel de ayudante, o asistente organizativo, u otro que sirva al objetivo, precisamente, para hacerlo participar.

La segunda gran tipología de soluciones intentadas es aquella que hemos podido encontrar también en los anteriores problemas de comportamiento: *la creación del caso*. El profesor, delante de la dificultad relacional observada en el alumno, busca inicialmente intervenir contando con sus propias fuerzas, pero en un segundo momento, delante de la persistencia y el incremento de la dificultad, solicita una entrevista con los padres para entender más a fondo el problema, alarmando de este modo al contexto en el cual el alumno no presenta ningún trastorno de evitación. Tales alarmas generan un aumento de las atenciones hacia aquellos breves y naturales momentos de aislamiento que el niño pueda tener en casa, amplificando, por el mecanismo de la profecía que se autorrealiza, el problema. Y, además, se actúa de forma que se tiene aquello que se teme a causa del mecanismo que conocemos de la profecía que se autorrealiza.

Esquema resumido de las soluciones intentadas

a) Empujes a la participación con:

- — Empujes a la participación en actividades.
- — Demandas de explicación de las causas del aislamiento.
- — Organización de actividades que puedan interesarle.
- — Tentativas varias para implicarle (cargos y roles particulares, ayudante, guía, etc.).

— Aumento general de las atenciones.

b) Creación del caso con:

— Entrevistas con los padres, psicólogos, pedagogos, etc.

Estrategias y técnicas comunicativas para resolver el problema

En casos como éste, donde las soluciones intentadas generan situaciones paradójicas que mantienen vivo el problema, se consigue intervenir eficazmente justamente a través de la deliberada utilización de estrategias paradójicas. Una reestructuración con prescripción paradójica es, entonces, utilísima para promover el cambio deseado. Se reestructura connotando positivamente el problema del alumno, diciéndole al niño (sin la presencia de los otros alumnos) que se tiene la sensación de que detrás de su comportamiento hay una gran utilidad. Se admite que no se ha conseguido determinar cuál puede ser, pero se le anima a continuar, añadiendo que ahí podrán haber momentos en los que se le pedirá directamente que ponga en marcha los comportamientos, convertidos en objeto de estudio, para permitir una observación que nos permita conocer esta utilidad. En algunos momentos el profesor prescribirá directamente el comportamiento de evitación comunicándole el tiempo y el lugar.

Al mismo tiempo, para contrastar la segunda categoría de soluciones intentadas, se pondrá en marcha la técnica del «como si», ya descrita en casos precedentes.

Redefinición del problema después de las primeras maniobras

a) En el caso de resultados suficientes, se deja la observación y la prescripción paradójica y se empiezan a reservar al niño las mismas atenciones que a sus compañeros. Se continúa con los demás con la técnica del «como si».

b) Delante de buenos resultados, se cuenta la historia de «La bella durmiente del bosque», con las debidas analogías, y se continúa con el «como si».

Esquema resumido del protocolo de intervención

Definición del problema

— Excesivo retiro del contacto con las personas no conocidas, de suficiente gravedad para interferir en el funcionamiento social en las relaciones entre coetáneos.

Soluciones intentadas

— Empujes a la participación activa de la vida escolar.
— Implicación en actividades.
— Creación del «caso».

Estrategias y técnicas

— Reestructuración con prescripción paradójica.
— Técnica del «como si».

Redefinición del problema

— Metáfora.
— Continuación del «como si».

7. Conflicto, hostilidad y peleas entre dos alumnos

Definición del problema

En el transcurso de la investigación-intervención hemos tenido que tratar problemas particulares que no hemos encontrado referenciados en el DSM-III-R, ya que no forman parte de categorías específicas de trastornos, pero que por su frecuencia colocan al profesor en dificultades y lo comprometen en la búsqueda de soluciones adecuadas. Uno de los problemas más frecuentes es el que se refiere a dos alumnos, o niños, que por diversos motivos

se enfrentan y pelean a menudo entre ellos, creando tensiones y desorden en el grupo. El operador, delante de esta dificultad, realiza esfuerzos sistemáticos para conseguir que las dos partes cesen de pelear, utilizando todo aquello que el sentido común y la experiencia sugieren. Pero, como a menudo sucede, una vez más, el sentido común no basta y las discusiones continúan hasta hacer perder, literalmente, la paciencia, haciendo pasar al profesor a los castigos que, en lugar de tranquilizar a la pareja, por el contrario, amplifican el conflicto y las peleas. Su dedicación como una persona razonable que busca desesperadamente que comprendan la estupidez de su comportamiento, en lugar de resolver el problema, lo hace perdurar. La existencia de una persona razonable (el pacificador) justifica la existencia de dos personas irracionales (los combatientes). Casi todas las intervenciones (Fisch y cols., 1983) del pacificador mantienen el problema: 1) si intenta arreglar los obstáculos «razonando», después de un litigio, con uno o con ambos, su intervención en lugar de aportar calma reaviva nuevamente todo. De hecho, si le dice a uno que ha sido demasiado duro con el otro, lleva al primero a creer en la hipótesis de una coalición entre el pacificador y el otro, al que en este momento está defendiendo. Además, lleva siempre al primero a volver a pensar en la pelea recordando las sensaciones conexas. Lo mismo ocurre cuando el pacificador habla con el otro litigante. 2) Intentar ignorar el litigio sirve igualmente de poco. Por el contrario, no hace sino aumentar el alboroto y la violencia del litigio para atraer la atención del pacificador. Traemos, para aclarar mejor la argumentación, un caso extraído de la práctica clínica (Fisch y cols., ibídem) de una situación triangular donde el padre estaba en conflicto con el hijo y la madre buscaba llevar a los dos al terreno de la racionalidad, intentando que cesaran de pelear. El consultor, interpelado por la madre del chico para que le ayudara, declaró a la mujer que podría salir de aquella situación solamente cuando el marido y el hijo se dieran cuenta de que no necesitaban más que ella asumiese la función de negociadora. El consultor explicó a la

mujer que mientras que ella se colocara como negociadora «racional», los dos estarían legitimados paraa evitar desarrollar la propia posibilidad de hacerlo. Concluye diciendo que en casos como éstos es indispensable que el negociador «racional» se convierta en un negociador «irracional». El modo mejor para asumir esta posición, precisó el consultor, era la de, no solamente compadecer a ambos, sino la de impulsar la conmiseración hasta un punto absurdo, de tal modo que se sintieran obligados a ser «razonables», encontrándose frente a un negociador «irrazonable». Las palabras que la mujer debía decir a cada uno de los dos, por separado, para manifestarse en esta nueva versión, y sugeridas por el consultor, eran: «no puedo ciertamente reprocharte que estés tan enfadado con él. Incluso, por si lo quieres saber, pienso aún que no lo estás suficientemente» (Fisch y cols., ibídem). La mujer aplicó la sugerencia que consiguió inmediatamente los cambios deseados.

Las soluciones intentadas que hemos podido advertir durante la investigación-intervención a las que recurren los operadores, cuando se encuentran a dos niños que se pelean, van desde las explicaciones a ambas partes, para convencerles de que paren, o a las tentativas de implicarlos en actividades con el objetivo de distraerlos, hasta los intentos de ignorar a los dos combatientes, o a los castigos. Las primeras soluciones intentadas difícilmente alcanzan resultados, justamente porque crean aquellas particulares situaciones relacionales evidenciadas en el caso mencionado. Los intentos de implicarlos en actividades sirven de poco en cuanto vuelven a las andadas apenas la actividad ha terminado. Por lo que se refiere al comportamiento de ignorar, sabemos que en vez de aportar los resultados esperados consiguen aumentar los litigios que necesitan, para existir, de la atención del educador. Con las prohibiciones y los castigos, en algunos casos se consiguen resultados aunque no son duraderos, pero en muchos otros no se consigue obtener ningún cambio, ni siquiera aumentando la intensidad y la duración de las acciones punitivas y prohibitivas.

Con el objetivo de suspender las viejas soluciones y resolver rápidamente el conflicto entre las dos partes, hemos encontrado útiles una serie de maniobras que aportan su validez de las aplicaciones prácticas de la terapia y de la consultoría. Una primera técnica se basa en la reestructuración del rol hasta aquel momento asumido por el profesor. De persona racional, el profesor debe empezar a comportarse, con las dos partes, de modo irracional, utilizando la maniobra imaginada en el ejemplo clínico presentado, con las debidas atenciones con arreglo al contexto, la situación y la particularidad de los litigantes.

Tal estrategia empujará a los litigantes a asumir por compensación el rol de las personas racionales, ya que no pueden ser irracionales todos al mismo tiempo.

Una técnica más «suave» e indirecta que a menudo hemos utilizado en los contextos escolásticos con resultados sorprendentes es aquella que llamamos «la atención oculta», prestada de un procedimiento específico utilizado en terapia estratégica constructivista para el tratamiento de familias conflictivas. Se basa en la asunción de que las modalidades de comportamiento repetitivas puestas en acción por individuos pueden ser eliminadas si se consigue insertar elementos, como algunas atenciones recíprocas entre los miembros de una pareja, o un grupo, que una vez percibidos cambian la percepción de éstos y les obligan a modificar su comportamiento. Como decir que si se consigue en el interior de una pareja, de una familia o de un grupo, cambiar la percepción estereotipada que alguno tiene de los demás, de manera repentina modificaremos también los comportamientos recíprocos de sus componentes, porque estarán obligados a revisar sus opiniones y en consecuencia sus comportamientos. En nuestro caso específico, la técnica experimentada con niños consiste en proveerse de cosas muy sencillas, como algunos caramelos o chucherías u otras cosas para dárselas a uno de los dos litigantes (en lugar aparte y a

escondidas del otro), afirmando que se trata de una idea del otro que no se atreve a hacerlo personalmente debido a las peleas existentes y a su timidez. Se concluye todo declarando a ambos, siempre por separado, que es aconsejable mantener el secreto para no incomodar al profesor que ha recibido el encargo y porque el otro lo negaría.

En los casos tratados por nosotros ha bastado aplicar la técnica alguna vez solamente para obtener resultados que se buscaban desde hacía tiempo, pero que se hacían esperar. Esta técnica es aplicable en varias situaciones de conflicto, obviamente con las debidas variaciones creativas sobre el tema.

Redefinición del problema después de las primeras maniobras

a) En el supuesto de escasos resultados se continúa con las maniobras, prestando atención en que estén suficientemente cubiertas y no generen desconfianza.

b) En el caso, por el contrario, de buenos resultados, se empieza a reforzar los nuevos comportamientos de los dos alumnos, cuando no están peleando o discutiendo, y se ignoran sistemáticamente aquellos que se quieren extinguir, las pocas veces que se presentan.

Esquema resumido del protocolo de intervención

Definición del problema

— Conflictos y hostilidad entre dos alumnos que se enfrentan y pelean, creando tensiones y desorden en el grupo.

Soluciones intentadas

— Demandas de cese del comportamiento a través de explicaciones «razonables».

Estrategias y técnicas

— Reestructuración del rol de negociador «razonable».

— Técnica de la atención oculta.

Redefinición del problema

— Refuerzo de comportamientos adecuados e ignorancia sistemática de los no adecuados.

8. Datos de la investigación-intervención

Las categorías de trastornos de comportamiento presentadas en este capítulo han sido extrapoladas de un número de casos presentados directamente por los operadores y profesores en los encuentros de formación que se han sucedido en un periodo de dos años. El total de los casos llegados a nosotros y sobre los que hemos trabajado es de 63; de éstos, 27 casos de trastorno de déficit de atención con hiperactividad; 13 casos de trastorno negativista-desafiante; 4 casos de mutismo selectivo; 15 casos de trastorno de evitación; 4 casos de conflicto, hostilidad y litigios entre dos alumnos.

Tipo de problema	*%*	*n.º casos*
Trastorno de déficit de atención con hiperactividad	42	27
Trastorno negativista-desafiante	20	13
Mutismo selectivo	6	4
Trastorno de evitación	23	15
Conflictos, litigios y hostilidad entre dos alumnos	6	4
Total de casos		63

No pretendemos, con esta limitada investigación, haber terminado el trabajo de construcción de estrategias de comportamiento capaces de responder a problemas específicos en tales contex-

tos, sino que pensamos que es solamente el principio. Del mundo de la escuela continúan llegando demandas bien específicas inherentes a la formación de los operadores para el tratamiento específico de aspectos de la comunicación y de las relaciones entre sus alumnos. Después de años de teorías e investigaciones de las causas y del porqué de los problemas escolásticos, los operadores adelantan demandas relativas a verdaderos y particulares modelos de intervención. Modelos que, de forma diferente a una teoría, ofrezcan indicaciones concretas e instrumentos útiles para afrontar los problemas que los profesores encuentran en su práctica profesional. Nosotros creemos que lo uno no excluye lo otro, pero nos ocupamos de manera específica del *cómo* en lugar del *porqué*. Pero éste es el efecto de la epistemología que se deriva del enfoque que hemos decidido privilegiar y de una praxis clínica, que nos hace recoger la diferencia que existe entre saber por qué llega un cambio y, por el contrario, estudiar qué elementos y qué secuencias son necesarias para hacerlo llegar. En este último caso, profundizando las investigaciones, es posible construir un modelo sistemático y replicable, basado en las soluciones experimentadas con éxito. Nos sentimos particularmente motivados, más que por las teorías por el hecho de que cada modelo es específico y empírico, susceptible, por lo tanto de revisión y de posterior evolución. Definitivamente lejos del dogmatismo que usualmente revisten las teorías, el modelo tiene más libertad de movimiento y mayor posibilidad de adaptación a los cambios que acontecen, sin que ningún dogma se sienta puesto en discusión. El modelo es pura *tecnología*. Con tal propósito queremos concluir estas brevísimas consideraciones explicando la historia de un grupo de estudiantes que acompañaba a un biólogo investigador de una universidad americana, en expedición por un desierto para estudiar las formas de vida existentes.

«Después de varios días de trabajos y estudios, ya cansados y en el camino de vuelta, su vehículo se detuvo por una avería mecánica. Transcurridos los primeros momentos de desánimo, el gru-

po se puso en marcha con la esperanza de llegar cuanto antes a la salvación. Sin embargo, después de algunos días, exhaustos y desesperados, se pararon en una duna para descansar. Uno de los estudiantes, mientras escrutaba el horizonte vio no muy lejos, un oasis.

Todos los estudiantes se alegraron, felices por haber encontrado la salvación, excepto el biólogo, el cual permaneció impasible, asegurando que según él y según importantes teorías aquello que a ellos les parecía ver no era real, sino fruto de su imaginación alienada y alucinada por el hambre, la sed y por la gran escasez de energías físicas.

El grupo de jóvenes investigadores después de un instante de indecisión decidió, de cualquier modo, ir a convencerse de la visión y partió en dirección al oasis. Llegados al oasis se hartaron de frutos, saciaron su sed y después de un breve descanso se encaminaron hacia su profesor para advertirlo de su hallazgo. Alcanzado el lugar no encontraron a nadie; en el intervalo el biólogo se había desviado en otra dirección. Lo buscaron con la esperanza de encontrarlo, pero fue en vano.»

La historia cuenta que el profesor nunca fue hallado y que en el jardín de una universidad hay una estatua dedicada a él con una lápida: «*Al que supo con firmeza y sin concesiones mantener sus propias ideas*». Por asociación, nos viene a la cabeza el dicho de Hegel: «si los hechos no se adaptan a la teoría, tanto peor para los hechos».

Capítulo IV

EJEMPLOS DE CASOS TRATADOS

Sobre el resultado de todo
acontecimiento en curso se hacen
siempre tantas hipótesis que,
acabe como acabe, siempre habrá
alguien que dirá: «yo ya lo había dicho».
TOLSTOI

Hemos creído oportuno, para hacer comprender mejor al lector la potencialidad de los protocolos, dedicar una parte de la obra a la trascripción de algunos problemas de comportamiento que han sido tratados y resueltos en breve tiempo con el modelo de intervención estratégica. Estamos convencidos, sobre la base de las experiencias maduradas en la práctica, que no siempre –y es bueno porque permite un continuo desarrollo de las habilidades creativas– se presentan casos de los llamados de manual, es decir, aquellos casos en los que basta aplicar de modo secuencial los pasos del modelo de tratamiento para resolver el problema. A menudo, aquello que se verifica, dado que cada caso es específico y único, es un problema que tiene una cierta semejanza con el del modelo. No siempre el profesor o el operador se encontrarán con problemas que presentan las características netas y reconocibles que aporta el DSM-IV-TR. Al contrario, se pueden encontrar problemas que contienen características de algunos trastornos mezclados con otros. Puede suceder, por ejemplo, que nos encontremos frente al problema de un alumno que manifiesta caracteres del trastorno negativista-desafiante con trazos del trastorno de hiperactividad. Delante de estas eventualidades, el operador puede aplicar algunos pasos del protocolo para el tratamiento del trastorno negativista-desafiante y valorar los efectos. En caso de fracaso, puede pasar a los pasos del protocolo para el tratamiento de la hiperactividad y también aquí valorar los efectos y resultados. Es aconsejable, en casos de trastornos «mixtos», intentarlo con el protocolo relativo al trastorno que se manifiesta con más vistosidad y frecuencia de los dos. Otras veces, puede ocurrir que no se consiga colocar el

problema de comportamiento en ninguno de los protocolos aquí presentados. Esto no debe asustar al operador que en nuestra opinión puede, de forma creativa, construir su propia estrategia de intervención remitiéndose a las presuposiciones generales del modelo estratégico, experimentarla y sustituirla eventualmente por cualquier otra en caso de pocos resultados. Una de nuestras presunciones quizá no demasiado explicitada es que cada problema contiene la propia solución. Pero tal solución no siempre reside en el interior de la estructura del problema mismo, sino que la mayoría de las veces se necesita hacer un salto lógico y pensar lo impensable para conseguir aquello que solamente ante nuestros ojos «viciados» aparece como no alcanzable. Como le sucede «al príncipe de un viejo cuento que quería por esposa a una bellísima princesa y que para alcanzar tal deseo aceptó superar una prueba, que consistía en permanecer encerrado en una celda fría y húmeda del alto torreón del castillo, hasta que hallase el número de la combinación que permitía la apertura de la puerta. Los números de la combinación eran tantos que daban miles de millones de posibles combinaciones. El príncipe, que era valeroso y paciente, comenzó desde el primer día de encierro a experimentar de manera metódica y con un método matemático un cierto número de pruebas cada día. Después de algunos años, ya extenuado y sin muchas fuerzas, al final de una jornada entera dedicada a buscar la combinación, lleno de rabia dio una patada a la puerta de su celda que se abrió inesperadamente. Siempre había estado abierta». Cuando se trabaja en la resolución de un problema, el método, el rigor y un modelo específico para la categoría general del problema, son necesarios, pero también creemos que esto solo no basta. En general, se debe ser un punto creativo que nos permita coger los aspectos que sólo con lógica y racionalidad no se consiguen determinar. Parafraseando a Bateson (1979), «el rigor solo es la muerte por parálisis, pero la imaginación sola es la locura».

En este capítulo se presenta una serie de casos que tocan las diversas modalidades y técnicas del modelo estratégico para los

problemas de comportamiento en los contextos educativos. Hemos creído oportuno incluir también una intervención realizada por un problema relacional entre los profesores de una escuela y los padres de un niño que acudía a este centro. Esto con el objetivo de demostrar la aplicabilidad del modelo también en situaciones que no hacen referencia solamente a los problemas que manifiestan los alumnos. Además, el lector encontrará, junto a estos casos, la trascripción íntegra del tratamiento, realizado en «consulta», de una presunta fobia escolar. Esto para ofrecer la posibilidad de ver de modo sucesivo y articulado las estrategias, las técnicas y las modalidades de comunicación del modelo estratégico en un contexto diferente al escolar, como es el terapéutico. Todos los otros casos son fruto de la selección de una serie de problemas resueltos que por su especificidad, regularidad o irregularidad del modelo de intervención hemos creído oportuno escoger y publicar[1]. Comenzamos la reseña de los casos justamente con un problema que no encaja en los cinco protocolos elaborados en la investigación-intervención. Es un caso que se refiere a los trastornos fóbico-obsesivos de los niños en los contextos educativos, es decir todos aquellos problemas de comportamiento que presentan una organización cognitiva del niño, sobre una base fóbica u obsesiva, o bien una combinación de ambas. Ejemplos de trastornos fóbicos pueden ser todos aquellos miedos disparatados hacia eventos, objetos, lugares o situaciones presentes en el colegio: miedo a quedarse en el colegio sin los padres, miedo a dormirse, etc.

Ejemplos de trastornos obsesivos, por el contrario, pueden ser aquellos actos, pensamientos, conductas o secuencia de acciones que algunos niños pueden tener o hacer de manera obsesiva y compulsiva, es decir repitiéndolo continuamente: tics, gestos estereotipados y repetidos, tocamientos compulsivos de los genitales, etc.

---

1. Los casos han sido publicados con las debidas variaciones para hacer irreconocibles a los protagonistas.

Estas problemáticas son actualmente nuestro objeto de investigación y de estudio y representan una natural evolución del trabajo que hemos iniciado con la elaboración del modelo estratégico de intervención para los contextos educativos. Nuestro objetivo es llegar a construir, como hemos hecho con este trabajo, protocolos de tratamiento para la resolución de estos problemas específicos.

Caso 1. Paolo y la fobia del sueño

El problema, presentado por una profesora de escuela maternal, era el de un niño con miedo a dormirse.

El alumno tenía 5 años y en tan poco tiempo había ya sufrido tres operaciones de corazón por una malformación de la aorta.

Hijo único, gozaba de múltiples atenciones, debido además de al hecho de ser hijo único a su condición física.

El problema se presentaba en la escuela y también en casa, donde el sueño llegaba más bien tarde, a menudo después de «mucha televisión». En la escuela, de modo específico, se manifestaba después de la comida, cuando los alumnos se trasladaban a la sala de descanso para la siesta y, a diferencia de otros niños, que aceptaban dormir, Paolo se negaba sistemáticamente a hacerlo, aunque aceptaba echarse en la cama y, en el límite de su hiperactividad, no molestar a sus compañeros. Pero esto no siempre se conseguía. Sin dormir, comenzaba a moverse y agitarse impacientemente expresando las ganas de levantarse y salir de la sala de descanso. La profesora declaró que la dificultad duraba desde hacía tiempo y de manera especial últimamente, después de la vuelta de su última *hospitalización*, el problema se había exacerbado, creando no pocos problemas cada vez que necesitaba hacer dormir a los otros alumnos y contenerle a él.

El grupo de profesoras, después de haber buscado varias soluciones para intentar que se durmiera: premios, explicaciones, razo-

namientos, se resignaron a convivir con la dificultad que se había creado, negociando, con Paolo, que se quedara tranquilo y en silencio, con la promesa, por su parte, de dejarle levantar cuando los otros niños estuvieran dormidos.

El objetivo determinado inicialmente por la profesora era hacer de forma que, al menos por una vez, Paolo se durmiera. De acuerdo con aquel objetivo procedimos a la construcción de la nueva solución. Solución que, como hemos repetido varias veces en el curso del trabajo, debía intentar romper las precedentes soluciones intentadas, ahora poco eficaces y sustituirlas por otras con el fin de obtener un pequeño cambio que promoviese otros sucesivos, hasta alcanza la resolución del problema.

La estrategia determinada y propuesta es la llamada, en lenguaje técnico, *ilusión de alternativas*. Esta técnica consiste en presentar dos posibles opciones, de las cuales una de las dos resulta, para la persona a quien se la presentan, más costosa o menos deseable. De esta manera se empuja a la persona hacia aquello que se quiere que haga con la ilusión de que está eligiendo ella misma.

En este caso concreto se buscó qué cosa no le gustaba al niño. La profesora declaró que lo que el alumno no soportaba era comer verdura. Sobre la base de esta indicación preparamos la estrategia de comunicación que la profesora debía desarrollar en los momentos de la siesta, suspendiendo, además, todos los intentos de convencer a Paolo para que se durmiera. Desde aquel momento en adelante se debía trabajar en la dirección contraria.

La nueva dirección comprendía las posibles utilizaciones de las técnicas de comunicación que hemos analizado hasta este momento de modo teórico, iniciando precisamente la ilusión de alternativas que parecía un buen movimiento inicial, para «tantear el terreno» y determinar sucesivamente las estrategias optimas.

Sugerimos que en el momento de la siesta, cuando el alumno empezaba a decir que no conseguía dormir, la profesora debía responder que no tenía sentido permanecer en la cama y que se podía hacer algo mucho más útil, como por ejemplo *ir a la cocina y*

comerse aquel buen plato de menestra que la cocinera había dejado caliente y que el no había tomado en el momento de la comida.

Delante de esta elección el alumno, como explicó la profesora, con expresión de disgusto exclamó que antes que comerse la verdura prefería dormir; sin embargo, esto no dio resultados pues continuaba haciendo en la cama lo que hacía anteriormente, es decir, continuos movimientos sin dormirse. La profesora, sin dejarse engañar, acordándose de la utilización de la prescripción de comportamiento del síntoma, hizo uso de ella, diciendo al niño que estaba bien su modo de actuar, que *podía continuar estando en la cama con los ojos cerrados, pero sin dormir*.

Prescribió aquello que el alumno ya estaba haciendo. La indicación de no dormir, pero de estar con los ojos cerrados, trajo enseguida resultados. Después de algunos segundos cesaron los movimientos convulsivos de siempre, llegó el silencio y con éste el sueño.

Por primera vez en mucho tiempo el alumno se durmió. La profesora no daba crédito a lo que veía. Todo esto había sucedido cuando se había dejado de intentar que se durmiese, pero paradójicamente él se había impuesto no dormir.

Al despertar el alumno se mostró bastante fastidiado por el hecho de haberse dormido y estuvo de morros durante un rato.

A causa de la organización escolar, la profesora tuvo de nuevo al alumno, a mediodía, al cabo de un par de semanas.

En la primera semana durmió tres días de los cinco y dos días durante la semana siguiente. Probablemente el alumno no se sentía aún seguro del todo. Necesitaba encontrar cualquier cosa que lo tranquilizara y que le permitiera dejarse llevar completamente.

Este objetivo fue alcanzado a través de un acuerdo que la profesora estipuló con él: el alumno debía conseguir estar quieto y con los ojos cerrados durante, al menos, cinco minutos; durante estos cinco minutos le *podía suceder que se durmiera como le podía suceder que no se durmiera*. Podía suceder o podía no suceder. El alumno no debía decidir si dormir o no dormir, pero estar allí y

esperar para saber si el sueño llegaba o no. Podía llegar como podía no llegar.

La profesora explicó que al cabo de un par de meses el alumno llegó a dormir cada día y sin ningún enfado al despertarse.

Este caso nos permite reafirmar algunos aspectos que creemos muy interesantes del enfoque estratégico en los problemas humanos.

Un aspecto sustancial es el relativo a la suspensión que se opera sobre las causas, es decir, sobre por qué el problema existe. La atención se desvía sobre el *cómo* el problema actúa *aquí y ahora*, más que andar a la búsqueda de las *causas recónditas*, para después sucesivamente hallar las soluciones.

En el caso de Paolo, muchas suposiciones sobre las causas de su dificultad, probablemente se habían buscado en el pasado sin, por otro lado, conseguir ningún tipo de resultado. Continuar habría querido decir poner en marcha otra solución intentada. La economía de este tipo de enfoque reside justamente en hacer, primero, cualquier cosa que modifique la estructura del problema mismo, para después continuar interviniendo hasta la resolución del problema. Primero se resuelve el problema, luego se intenta saber sus causas. Todo llega a ser mucho más sencillo cuando las personas están libres de dificultades.

Es cierto que se podrían haber avanzado muchas hipótesis sobre el porqué de la existencia del rechazo del niño a dormir, asociándolo con su periplo hospitalario. Y quizás se hubiera podido llegar a una explicación, a lo mejor más convincente que las otras porque quizás aparentemente era más verdadera que las otras, y a lo mejor se hubiera podido utilizar este hipotético conocimiento para intentar tranquilizar al alumno. Pero no habríamos obtenido nada más que el mantenimiento del problema. Hemos visto que las explicaciones de poco habían servido para hacer dormir al niño.

Caso 2. Fantozzi en clase

«Fantozzi en clase» es el nombre que hemos querido dar a un caso que por la semejanza de los comportamientos asumidos por el protagonista recuerda, exactamente, al conocido personaje cinematográfico.

El problema presentado por una profesora de una escuela elemental de Módena se refiera al caso de un niño con comportamiento de provocación en su relación con los profesores y otros miembros de la escuela. Las manifestaciones principales del problema consistían en rechazos y oposiciones a las directrices de los profesores y personal de la escuela, de forma bromista y utilizando la postura, la mímica y los movimientos, así como la manera de hablar, del conocido personaje cinematográfico de Fantozzi. Tales comportamientos provocaban en el resto de los presentes (en general, compañeros) hilaridad y en los adultos sensaciones de frustración e impotencia.

El alumno tenía 9 años e iba a la clase IV de una escuela elemental de Módena. La madre se dedicaba al trabajo doméstico y el padre era profesor.

El problema se presentaba cada vez que la profesora o, en general, un adulto, interpelaba al alumno. La respuesta que recibían era un comportamiento fuera de lugar formado por un tono de voz y expresiones fantozzianas, con muelles en las piernas, movimiento disparatado de los brazos y mímica facial grotesca. El comportamiento se manifestaba en el aula y fuera de ella (con los conserjes) en presencia de varias personas, o en las relaciones entre dos.

Un posterior agravamiento del problema era la implicación de sus compañeros; algunos lo imitaban y uno en particular había empezado a comportarse de manera similar.

La situación, según la profesora, podía empeorar y hacer precipitar las cosas, ya que la paciencia del profesorado y del resto del personal comenzaba a escasear.

Las tentativas para resolver el problema habían sido las evidenciadas en nuestra indagación para los casos de trastorno negativista-desafiante. Tentativas que contribuían aún más a que continuara el desafío del niño y que justamente debido a los efectos que producían (hilaridad en sus compañeros y enfado en los adultos) daban el refuerzo necesario al mantenimiento. La hilaridad, las risas, la diversión de sus compañeros y la frustración reprimida de los adultos hacían sentir al alumno el verdadero protagonista. De nada servían los reproches y los castigos; éstos, aunque fuertes e intensos no alcanzaban el grado de *intensidad* emotiva que manifestaba el chico cuando se sentía protagonista, desafiante y con el acompañamiento de los otros alumnos que lo imitaban y le daban señales de reconocimiento, estima y respeto.

El objetivo expreso de la profesora, en el momento en el que el grupo obtiene las informaciones necesarias, era un desbloqueo de la dificultad a través de la instauración de normales interacciones y comunicaciones entre el alumno Fantozzi y los adultos, de manera especial los profesores, que vivían de forma más molesta la situación existente.

Una vez obtenida una mayor especificación del objetivo, en términos observables y alcanzables, se procedió a la construcción de las nuevas soluciones.

La nueva estrategia elaborada intentaba alcanzar dos objetivos: el primero consistía en hacer de manera que la profesora suspendiese sus precedentes soluciones y para obtener esto necesitaba dar un nuevo significado a la situación, y construir nuevas soluciones más eficaces. El segundo, por el contrario, intentaba sustituir el comportamiento grotesco del alumno por otro que permitiera a la profesora desarrollar su labor y a los otros alumnos no depender todos del pequeño Fantozzi, y desarrollar diferentes modalidades comunicativas cada uno según su propia personalidad.

La maniobra que se iba a construir debía, además, ser capaz de desbloquear rápidamente la situación y hacer que la profesora

retomara el control de la clase y del niño, que en aquella situación había perdido.

Se estudió una maniobra que la profesora debía poner en funcionamiento y que preveía una reestructuración con la prescripción del comportamiento perturbador.

La profesora tenía que «abordar» al alumno a solas y pedirle su atención por unos minutos para comunicarle una cosa importante que había notado en la clase en los últimos tiempos y en el momento de su actuación fantozziana.

Tenía que decir que: «aquel particular modo de comportarse suyo, que al principio creía que molestaba su trabajo, se estaba revelando como una válida ayuda para mantener la atención de la clase, algo que últimamente había perdido y no conseguía recuperar. Gracias a él y a su manera de hacer el mono, la clase, después de haber reído unos instantes, volvía a estar *atenta* y a seguir las lecciones. Sería importante que continuara con el objetivo de seguir ayudándola. Tenían que ponerse de acuerdo con señales secretas para comunicarse entre ellos cuando necesitaba que él hiciese el Fantozzi».

Todo esto fue traducido por la profesora a un lenguaje comprensible y congruente para el alumno.

La profesora asumió con espíritu de experimentación la nueva solución y puntualmente en días sucesivos se comportó como se le había propuesto.

Los resultados sorprendieron a la profesora, que ya resignada a tener que convivir con aquella situación, no se esperaba cambios tan repentinos. Ya en el primer y segundo día después de la maniobra el alumno disminuyó considerablemente sus *entradas* fantozzianas y las pocas que realizó no fueron convincentes, sino mal articuladas y mal escenificadas hasta el punto que los demás solamente habían sonreído en lugar de reír como de costumbre.

En los días siguientes el comportamiento disminuyó cada vez más hasta que el alumno dijo a la profesora que le sabía mal no poder ayudarla, pero que no se sentía con ganas de hacer el Fan-

tozzi porque notaba que ya no le gustaba como antes. La profesora aceptó la declaración del muchacho diciéndole que podía hacerlo (el Fantozzi), de todas formas, en cualquier momento que deseara hacerlo. Entre los dos (profesora y muchacho) la naturaleza de la relación había sufrido una transformación: de una relación simétrica se había conseguido pasar a una complementaria.

A partir de aquel momento, creemos, se abrieron posibilidades nuevas para poder trabajar y hacer de modo que otras áreas funcionales del niño pudieran desarrollarse, ya sea por el alumno, ya sea por la relación profesora-alumno. Algo había sido desbloqueado, una ventana había sido abierta y por ahí se podía hacer entrar aire nuevo y más fresco.

Caso 3. La madre supervisora

El caso a examen ha sido definido como «la madre supervisora» para evidenciar una peculiaridad de las dinámicas relacionales que pueden surgir en un contexto escolar.

El problema se manifiesta en una escuela materna comunal; es sabido que los profesores, además de desarrollar su función propiamente didáctica y educativa con los niños, deben necesariamente tener relaciones diarias «informales o no» con los padres que representan un elemento de continuidad, y comparación, entre el colegio y el niño.

No siempre las dinámicas que se forman entre profesores y padres son claras y definidas respecto a deberes, roles o funciones; a veces puede suceder que la trama de la comunicación-relación asuma contornos que se difuminan hasta el punto de poner en apuros a los profesores en la gestión cotidiana de la relación con un padre o una madre.

El contexto es una escuela infantil con niños de 3 a 6 años, con clases heterogéneas y también con pluralidad de relaciones entre

maestros/niños/padres. En una clase de la escuela durante el inicio del curso escolar con la inclusión de «niños nuevos», los profesores habían tenido las entrevistas individuales con los padres, justamente para conocer más de cerca al niño y para iniciar una relación entre la escuela y la familia. La entrevista individual es para la escuela en cuestión un momento importante, formalmente reconocido y es justamente durante una de estas entrevistas que comenzaron a llegar a los maestros «señales» de que algo chirriaba en la relación con uno de los padres. Este último, una madre, se había presentado con una pose «seductora». Muy atenta a todo aquello que el maestro ilustraba respecto a la vida y a las funciones de la escuela y de las clases, asentía con vigor conviniendo con el maestro la importancia que tenía la escuela infantil para los niños. En otras palabras, confirmaba todo lo que el profesor comunicaba, presentándose, pues, como «aliada» y sostenedora de las iniciativas e ideas de la maestra. En fin, que se podía pensar que no existía nada extraño en la relación que se estaba construyendo entre aquella madre y la maestra, más bien se podía llegar a definir la relación como sana, clara y compartida.

La madre en cuestión era una mujer activa, culta, diplomada, con conocimientos en el campo pedagógico, comprometida en su trabajo en un sector que la llevaba a viajar a menudo. Giuseppe, su hijo, comenzaba a ir a la escuela a los 4 años, después de otro año transcurrido en otra escuela gestionada por religiosos, de la cual la madre lo había sacado porque (como afirmaba ella misma) no compartía los «métodos».

Giuseppe era un niño como los demás: alegre, curioso, muy aficionado a todo lo que tenía algo que ver con la naturaleza, los animales, los indios, cómplice de esta pasión con su padre.

Giuseppe entró en su curso con alegría, en seguida hizo amigos y manifestó desde el primer día una gran capacidad de relación con los otros niños y con los maestros. La adaptación había tenido éxito y parecía que así era también para la madre, la cual verbalmente manifestaba su alegría al ver a Giuseppe tranquilo.

Hacia el final del primer trimestre los profesores de los cursos organizaron un encuentro para todos los padres del curso con la intención de explicar la programación de las actividades educativas y didácticas que se irían desarrollando en el transcurso del año, reservando una parte del encuentro al intercambio entre los padres para confrontar las ideas de la escuela; fue en aquella ocasión cuando las relaciones entre los maestros (en particular con la profesora que ha traído el caso a la sede de formación) y la madre de Giuseppe comenzaron a torcerse. Las intervenciones de la madre se orientaban exclusivamente hacia una forma de control sobre la programación didáctica; sugería posibles actividades de trabajo con los niños, buscando implicar también a los otros padres en sus propuestas, y restando espacio para intervenciones de otro tipo.

Sin embargo, tratándose justamente del primer encuentro de cursos, los padres aún no habían podido conocerse entre ellos, por lo que se quedaron sorprendidos y en cierto sentido admirados de la actitud de aquella madre tan resolutiva.

Los profesores la dejaron hablar pero no la escucharon; después de todo, la selección de contenidos y actividades didácticas les concernía a ellos y no a la madre. Con los padres se confrontan los aspectos educativos en relación con su hijo, no sobre el plano de la didáctica. Intentaron orientar el discurso hacia argumentos como la adaptación de los niños, para dar oportunidad de hablar también a los otros padres, pero no hubo nada que hacer, la madre volvía a proponer la didáctica como el punto fundamental de la discusión. Probablemente, dijo la profesora mientras explicaba el caso, la necesidad de autorreconocimiento que se ponía de manifiesto no había sido satisfecha. En los días sucesivos las intromisiones de la madre se volvieron más urgentes.

Un día de tantos, la madre cogió aparte a la maestra y le preguntó por qué nunca enseñaban inglés a los niños. Se declaró dispuesta a ayudarla ya que era muy buena en el conocimiento y en el uso de la lengua inglesa. La maestra se sorprendió de la pro-

puesta. La madre empezaba a entrometerse en exceso y su actitud comenzaba a provocar molestias. La profesora se sentía controlada y supervisada, desafiada, casi como si se quisiera poner en discusión su profesionalidad.

Sin embargo, esta vez, decidieron aceptar la demanda, proponiéndole naturalmente «entrar» en la clase junto con otros padres para explicar una fábula que en su caso sería en inglés. Habían ampliado también esta nueva experiencia a otros padres llevándola del plano de la didáctica al plano de las relaciones educativas entre niños y adultos (maestros y padres). Como decir: «experimentamos una nueva forma de estar juntos en la escuela».

Sucedió que mientras los otros padres que habían apoyado la iniciativa obtuvieron un gran éxito en calidad de «narradores», la madre supervisora se dolió de que sus canciones en inglés atrajeran escasamente la atención y la participación de los niños, hasta el punto que comentó: «no ha sido una buena idea».

Por algún tiempo la madre se quedó aparte hablando siempre menos, hasta el punto de asombrar a los profesores. Mientras tanto, por pura casualidad, los profesores descubrieron a través de Giuseppe que, en casa, la madre le interrogaba sobre todo lo que hacía en la escuela, dando mensajes de desaprobación hasta el punto de comentar un robo que la escuela había sufrido con: «estoy realmente contenta». Paralelamente, la madre para no entretenerse con los profesores como hacía antes, prestaba mucha atención a los otros padres, apartándose con ellos en los pasillos del colegio, o fuera en los jardines para discutir y criticar. Se había creado una clara relación simétrica entre profesores y padres con diferentes áreas de conflicto.

Después de un tiempo, en primavera, la madre solicitó una entrevista individual. Durante la misma, la maestra descubrió que en casa se sustituía a los profesores, dando al niño apuntes de trabajo, etc. Además, la profesora fue informada por la madre de un embarazo en curso y de su perplejidad en cuanto a su relación con Giuseppe en un periodo tan particular.

La descripción y definición del problema por parte de la profesora termina aquí.

Se pasó a detallar los objetivos y el cambio a alcanzar.

La demanda de la profesora era la de poder adoptar estrategias capaces de modificar una relación *incómoda, de impasse*. Afirmó que aquello sucedía de acuerdo con los profesores de las otras clases (igualmente exasperados por la situación) y que ella actuaba de intermediaria. Comenzamos a elaborar la intervención definiendo el objetivo a alcanzar, que en opinión de la maestra debía ser el de cambiar la atención de la «madre supervisora», del plano didáctico al plano de la relación educativa: debía ocuparse de Giuseppe como una madre y no como una maestra. Al mismo tiempo se pretendía volcar la relación entre la madre y la profesora de modo que fuese esta última la que tuviera el control de las reglas, es decir, de la que hace las cosas, cuándo y cómo; todo esto sin negar la necesidad de reconocimiento que la madre manifestaba.

La nueva estrategia elaborada preveía una serie de pasos. Un primer paso consistía en un claro reconocimiento de la madre como recurso haciendo hincapié sobre sus conocimientos literarios y confirmándolo a través de una demanda de ayuda. Esto debía cambiar la naturaleza de las relaciones que en aquel momento existían. En la práctica, los profesores le hicieron una propuesta de este tipo: «Nos gustaría trabajar con los niños sobre los aspectos del espectáculo y de la cultura, y hemos pensado que podría ayudarnos ya que tiene las competencias necesarias. Podría, por ejemplo, procurarnos un catalogo de espectáculos, así como libros que pudieran adaptarse a nuestros niños y que examinaríamos para poder escoger los más interesantes». Como se puede ver, con un movimiento de este género se echa todo por tierra; se gratifica a la madre «dándole trabajo» y concediéndole el privilegio de escoger qué hacer. De supervisada y controlada se pasa a supervisora, sin declararlo explícitamente y evitando de esta manera simetrías que generan conflictos entre las partes.

El nuevo enfoque, de hecho, dejó a la madre visiblemente complacida pero también un poco desorientada.

Al mismo tiempo, un segundo paso de la estrategia preveía el hecho de que ahora tenían que ser los profesores, de forma preventiva, los que mostraran cada día (por algún tiempo) el trabajo que se había hecho en la escuela, en particular el de Giuseppe, no dejando que fuera la madre la que lo hiciera, sino anticipándose.

Al cabo de un breve tiempo se empezaron a notar los cambios: antes que nada, la madre trajo una lista detallada de libros y espectáculos para niños más algunos trípticos informativos. Al mismo tiempo, comenzó a interrumpir menos en las clases, limitándose solamente a mostrar interés y comenzó a hablar de Giuseppe de manera diferente expresando sus ansias de cómo había reaccionado a la noticia de la llegada de un hermanito. Ya no se preocupaba de cuánto había trabajado su hijo en el colegio, sino que comenzaba a desplazar su atención sobre el aspecto educativo-relacional.

Quedaban, de cualquier modo, algunas resistencias en la madre en cuanto a la relación con el hijo; de hecho, entretanto, había informado a Giuseppe de la llegada de un hermanito, pero no compartía con él la expectativa, y esto lo manifestaba Giuseppe en la escuela. Se elaboró entonces, haciendo hincapié sobre este nuevo evento, una estrategia basada en un pequeño desafío.

Se le dijo a la madre que a menudo Giuseppe hablaba del hermanito que iba a llegar, pero como se trataba de un argumento muy personal los maestros no sabían profundizar tanto como, por el contrario, habría podido hacerlo ella, pero no sabían si ella lo lograría, ya que «después de todo, no es fácil explicar estas cosas a los niños ya que se requiere una gran competencia pedagógica».

A los tres días de esta declaración, Giuseppe llegó al colegio con un libro que enseñó diciendo: «Mi mamá me ha dicho tantas cosas... ¿Sabes que mi hermanito, como los cachorros, crece poco a poco? ¿Sabes que los niños nacen de papá y de mamá? ¿Sabes que yo puedo escoger el nombre?». Un río de palabras. Giuseppe con-

firmó que la estrategia de la declaración de impotencia con desafío estaba funcionando.

Terminó el curso escolar, pasó el verano y llegó de nuevo septiembre. La actividad escolar se reinició y la situación era tranquila. Giuseppe participaba en la vida de la escuela y contaba cosas del hermanito. Durante el curso de este nuevo año hubo algunos pequeños enfados y coletazos por parte de la madre, ahora ex supervisora, pero nunca de la entidad de los precedentes. Ahora los profesores habían entendido como controlarla dándole la ilusión de que ella era la que lo hacía. El último día de colegio, con gran sorpresa por parte de los profesores, llegó una carta de la madre dirigida a ellos y rebosante de agradecimientos.

Caso 4. Tonino, el niño que rodaba por el suelo

En una clase de una escuela infantil del interior de Rimini, entre los niños presentes destacaba Tonino, de tres años y con un físico menudo, ojos astutos pero, al decir de los maestros que nos trajeron el caso, velados de melancolía.

El lenguaje de Tonino, aún con connotaciones muy infantiles, lo hacia simpático y bien aceptado por el grupo. Por desgracia, Tonino era «movimiento» en estado puro y transgresión sistemática de todas las normas. Su conducta era fuente de desorden y de trastorno en la atención y concentración de los compañeros por el efecto que ejercía sobre todos los que le seguían en este continuo movimiento sin fin y sin meta. En situaciones particulares, como aquellas durante las que se contaban cuentos o las dedicadas a la conversación común, no hacía otra cosa que echarse al suelo y dar vueltas alocadamente sin dar la posibilidad de que se realizaran las citadas actividades y sin conseguir que cesara de rodar. Otros momentos de trastorno eran durante la comida cuando, después de haber llenado el estómago, se ponía bajo la mesa provocando y molestando a los compañeros aún ocupados en comer. Todo esto

bajo la mirada de todos los adultos que trabajaban en la escuela y sin ninguna preocupación al respecto por parte de Tonino.

Se intentaron con él diferentes soluciones para afrontar el problema: demandas continuas, intentos de explicaciones racionales, colocar a su lado un compañero «tutor», encargos de responsabilidad, ignorancia, castigos, intentos de motivarlo en otra actividad, establecer un mayor contacto físico, solicitud de ayuda de otros operadores. Según las declaraciones de los maestros, ningún tipo de intervención llegó a ser positivo. En el curso de formación se decidió trabajar en el caso y, además, construir las nuevas estrategias.

Como de costumbre, en nuestra modalidad de trabajo, comenzamos a trabajar fijando objetivos mínimos de cambio, los cuales hicieran que Tonino diese menos vueltas por el suelo, molestase menos, etc., antes que intentar que cesara de dar vueltas o cesara por completo de molestar. Nuestros objetivos eran: 1) hacer de manera que Tonino en el momento de los cuentos y las conversaciones comunes estuviese sentado al menos 10 minutos; 2) hacerlo estar, en el momento de la comida, sentado en la mesa como sus compañeros durante el tiempo necesario para que éstos terminasen su comida.

La estrategia que aquí parecía adaptarse para el éxito del primer objetivo y acordada con los maestros fue la prescripción paradójica que sirve para poner al niño en doble vínculo: si quiere continuar desobedeciendo al profesor, y por consiguiente no seguir sus directrices, debe acabar su actitud perturbadora; si por el contrario, decide obedecer y por tanto seguir las indicaciones, su comportamiento ya no será el deseado por él, sino por el profesor, y por lo tanto estará obedeciendo. Los profesores comunicaron a Tonino que en lugar de participar en los momentos dedicados a los cuentos y a las conversaciones comunes, él tenía que salir de la sala y rodar por el suelo hasta el final de la historia y de las conversaciones. Con niños con comportamiento negativista, como Tonino, esta maniobra les obliga hasta el punto de que si Tonino

pretende continuar desobedeciendo debe oponerse a la prescripción de rodar por el suelo. La prescripción de rodar por el suelo de la sala corría el riesgo de un pequeño error, que en este caso no se produjo, ya que el niño hubiera podido no salir y, en su lugar, rodar una vez más mientras contaban el cuento, manteniendo en pie todas las viejas interacciones. En general, lo que conviene hacer siempre es construir y comunicar las reestructuraciones y las prescripciones sin dejar la posibilidad de alguna fuga.

Por lo que respecta al segundo objetivo, el estar en la mesa, siempre a través de la prescripción del comportamiento que se quiere extinguir, se comunicó a Tonino, una vez terminada la sopa y antes de que él lo hiciese, que fuera bajo la mesa, indicándole una. También para esta segunda prescripción valen las observaciones ya efectuadas.

En ambos casos los resultados no tardaron en llegar. En el primero, es decir en la situación relativa a rodar por el suelo, abandonó su comportamiento de repente, apenas se lo requirió el profesor. Tonino textualmente declaró: «No quiero ir a rodar al salón hoy, quiero escuchar la historia». Un notable éxito.

En la segunda situación, en un primer momento el niño aceptó ir bajo la mesa, pero pidiendo después que lo dejaran salir. Dijo, también aquí textualmente: «estoy debajo de la mesa, pero luego me venís a llamar cuando vayamos a clase». Esto sucedió solamente dos veces, en la tercera Tonino no quiso dejar su sitio para ir bajo la mesa y desde aquel día se comió siempre la comida sentado en la mesa.

Los profesores han permitido, sin embargo, que Tonino, en otras situaciones escolares, mantuviese, solamente en parte y según sus ganas, alguno de aquellos comportamientos que antes ponía en marcha compulsivamente y sin descanso.

Caso 5. La presunta fobia escolar: cuando el niño protege a sus padres

Este caso es un ejemplo excelente de que, a veces, «juegos» relacionales internos en la comunicación familiar establecen retroacciones que intentan resolver el problema existente pero que, contrariamente, funcionan ampliándolo. En este caso concreto, la necesidad de los padres (sordomudos) viene protegida por la necesidad de la niña y ambas necesidades se alimentan y se controlan recíprocamente como en la metáfora del reloj de Cartagena. En ella, de forma simpática, se describe la situación en la cual la exactitud en la medida de la hora del reloj de la plaza está controlada con el cañonazo de las doce del presidio militar. El cañonazo del presidio, a su vez, está sincronizado, en su precisión horaria, con el reloj de la plaza. Así que las dos realidades se controlan y se justifican recíprocamente con el resultado de un retraso de 10 minutos en la medida de la hora.

El dilema familiar se resolvió mediante la asunción simultánea de la niña y de los padres como coterapeutas el uno del otro, cada parte con desconocimiento de los deberes de la otra.

En la práctica se reprodujo un sistema de retroacciones especulares como el que mantenía el problema pero orientándolo en dirección al cambio.

Siguiendo lo especificado en el esquema relativo a las fases usuales de un tratamiento estratégico, primero se determinó el sistema perceptivo-reactivo y las soluciones intentadas que mantenían el problema; después se estudió la estrategia *ad hoc* para romper el mecanismo interactivo disfuncional, para proceder, más adelante a una gradual reestructuración de la comunicación familiar.

I Sesión (*duración: 33 minutos*)

Entran la tía y la niña. Después llega la familia.

Maniobra 1: definición del problema.

Tía: El problema es éste... la niña ha empezado a ir al colegio sin problema, pero después de la primera semana ha empezado a tener crisis, y no sin importancia, quería morir, crisis depresiva. Hemos estado en un psiquiatra y le ha recetado una cura farmacéutica, pero a mí me parece extraño que una niña de 6 años pudiera tomar antidepresivos... y además no hemos arreglado nada. Hemos decidido cambiar de colegio y la hemos llevado al internado y ella va a clase pero con su madre; sin embargo, esto no es posible durante todo el año. Los padres son sordomudos, pero se comunican con la niña desde siempre... pero hay un sentido de morbosidad en la madre que la quiere permanentemente en clase. Yo les he dicho que la próxima semana no vaya a clase y luego... poco a poco... las ganas de ir al colegio las tiene, pero por la mañana es una tragedia... desde que ha cambiado de colegio está bastante inquieta, primero justamente bloqueada, angustiada... los padres están desesperados, no consiguen expresarse como quisieran... insisten con los castigos, le dicen que la llevan al colegio...

Ter: ¿Los padres la castigan?

Tía: Refunfuñan... ayer si que la castigaron... y vino conmigo por la noche, pero yo no quería alejarla de ellos, tienen una buena relación... pero no comprendo esta fobia escolar... como la llama la psiquiatra.

Ter: A mí las etiquetas no me gustan demasiado.

Tía: Mi hermana ya no sabe qué hacer... luego tuvimos una desgracia familiar... mi padre murió hace diez días y después ella no dice por qué no quiere ir al colegio, dice «no lo sé».

TER: Por lo tanto, ¿usted le insiste siempre sobre la obligación escolar?

TÍA: Si, por la tarde dice que quiere ir y luego por la mañana...

TER: ¿Es la primera vez que tiene episodios de este tipo?

TÍA: Tuvo un pequeño episodio en la guardería, a la que no quería volver porque habían dicho que sus padres eran sordomudos... después, yo durante una semana seguida la llevé al colegio y resolvimos el problema... con algún lloriqueo de vez en cuando... pero, bueno, no como ahora que llora mucho.

TER: Por lo tanto, ¿cada vez que tu mamá se aleja, tienes miedo? ¿Sí? ¿Qué tienes miedo que ocurra? No lo quieres decir... no importa, ya hablaremos en otra ocasión... ¿Este problema empezó con el comienzo del colegio?

TÍA: Si, además la madre trabaja en un banco... y no puede quedarse en el colegio con ella... y además en casa no queda nadie, los abuelos...

TER: ¿Cómo está compuesta su familia?

TÍA: Los abuelos, que son los padres del marido de mi hermana... y... la niña está mucho con los abuelos porque los padres trabajan y regresan a las 5 de la tarde... le diré que la niña se lleva mejor con los adultos que con los niños, quizás porque no hay niños por donde ella vive... hay solamente una niña de 7 años, hemos intentado traerla, pero a ella no le gusta... el problema empezó cuando comenzó a hacer jornada completa y también la maestra nos dice que no se lleva muy bien con los niños, quizás porque siempre ha vivido en un ambiente adulto y nos dice de cambiarla de colegio u obligarla a que se quede por la tarde, porque se había vinculado a la maestra de refuerzo... aparte, el periodo de verano en que estuvo en la guardería ha estado bien...

TER: Estuvieron de luto...

TÍA: Si, pero la niña no participó en el luto, no quiso ir a la iglesia.

TER: Ahora haré algunas preguntas: ¿que tipo de relación tiene con la niña, la castiga a menudo porque la hace enfadar?

MAD: (la tía traduce) No, no discute, está mas ligada a mí que a su padre, la niña me reprocha que está siempre sola en casa con la abuela, desde un viaje a África en que no la llevamos con nosotros...

TER: Así que estás con los abuelos todo el día. ¿Y cómo te encuentras?

NIÑA: Sí, me encuentro así así.

TER: ¿A veces bien, a veces mal? ¿No lo quieres decir? Después ellos te riñen si lo dices... ¿los abuelos son un poco pesados... un poco malos contigo? ¿Te regañan a menudo? ¿Cuándo? ¿Qué haces cuando te riñen?... ¿Te riñen aunque no hayas hecho nada malo?

NIÑA: Sí, me riñen cuando la lío.

TER: ¿Qué trastadas haces? ¿Y cuándo te portas bien como se portan contigo?

NIÑA: Bien.

TER: ¿Con quién estás mejor?

NIÑA: Con mamá.

TER: ¿Y cuando no está la echas de menos? ¿Y con tu papá estás bien como con tu mamá?

NIÑA: Sí.

TER: Sin embargo, lo quieres menos a tu lado, ¿por qué?

NIÑA: Porque me pega a menudo.

TER: ¿Cuándo te pega?

NIÑA: Cuando me porto mal.

TER: Entonces, te portas mal a menudo o no... ¿qué ocurre?

NIÑA: Cuando me porto mal me pega él.

TER: ¿Tu mamá no lo hace nunca?

NIÑA: Algunas veces.

TER: Pero lo hace siempre tu papá, así que el que se porta mal es tu papá... ayer dijiste que le cogiste... ¿quién te pego?

NIÑA: Los dos.

TER: En pareja... ¿qué te da miedo en la escuela? ¿No nos lo quieres decir? No importa. ¿Qué clase de soluciones han intentado? ¿Solamente fármacos, entrevistas?

TÍA: Entrevistas y dibujos, la primera vez, y después fármacos, pero luego tampoco ella los quería.

TER: Usted (a la madre), ¿tiene miedo de que le suceda algo a la niña? ¿Acostumbra a estar muy ansiosa?

MAD: Sí... siempre.

TER: ¿Qué es lo que le hace estar tan ansiosa? ¿En que piensa? ¿En la niña?

MAD: Sí.

TER: Usted (al padre), ¿es muy ansioso?

PAD: No, pero la niña está siempre junto a su madre, con ella poco, siempre con su madre...

TER: Ahora quisiera hablar unos minutos a solas con la niña, así que les ruego que se acomoden en la sala de espera.

(SOLOS CON LA NIÑA). NOS ACERCAMOS A ELLA.

TER: ¿Cómo te llamas?

NIÑA: V.

TER: Un nombre bonito. Yo, Giorgio; ella, Laura. Escucha... de todo lo que te pasa, ¿ahora cómo estás, bien o mal? ¿Lo pasas mal al ir al colegio o te gusta un poco?

NIÑA: Me gusta un poco.

TER: ¿Qué es lo que te gusta?

NIÑA: Escribir...

TER: Entonces te gusta el colegio. ¿Te sabe mal si no consigues ir?

NIÑA: Sí, me sabe mal.

Maniobra 2: redefinición del problema sólo con la niña y constitución de una relación con ella diferente de la que su rol familiar le impone.

TER: Sin embargo, ¿tú te esfuerzas en quedarte?

NIÑA: No.

TER: Escucha, ¿qué te da miedo cuando tu mamá no está? A nosotros nos lo puedes decir, es un secreto entre nosotros... ¿Lo adivinamos? Yo apuesto a que tú tienes miedo de que le ocurra algo a tu mamá.

NIÑA: Sí (se gira hacia el terapeuta).

TER: Lo he adivinado... ¿qué tienes miedo de que le ocurra?... ¿Tienes miedo de que se sienta mal, que sufra porque tú no estás? ¿Tienes miedo de que se pelee con tu papá?

Maniobra 2b: localización del sistema perceptivo-reactivo que mantiene el problema.

NIÑA: (No contesta).

TER: Tienes miedo de que le ocurra algo pero no nos quieres decir el qué... escucha, ¿tu quieres mucho a tu tía?

NIÑA: Sí.

TER: ¿Prefieres estar con ella o con tus padres?

NIÑA: Con los dos.

TER: Con tu papá no vas, de acuerdo... para nada... es malo... ¿también los abuelos son como tu papá?

NIÑA: El abuelo, la abuela no.

TER: ¿Qué hace él, te pega?

NIÑA: Sí, algunas veces sí.

TER: ¿De vez en cuando te dan alguna? ¿Una vez al día?

NIÑA: Una vez por semana.

TER: ¿Te dan fuerte? ¿Cómo?

NIÑA: Fuerte, con las manos.

TER: ¿Luego lloras mucho?

NIÑA: Un poco.

TER: ¿Qué piensas hacer, no ir más al colegio...? ¿quieres ir?

NIÑA: Sí.

TER: ¿Quieres que nosotros te ayudemos a ir, sin tu mamá?

NIÑA: Sí.

TER: ¿Me explicas que es lo que haces por la mañana antes de ir al colegio?

NIÑA: Mi mamá me despierta, luego me tomo el café con leche y me cambio, y luego mi mamá me lleva al colegio en el coche.

TER: Y después...

NIÑA: Y en el colegio ellos hacen otras cosas... ellos saben leer, yo aún no...

TER: ¿Te fastidia esto?

NIÑA: No.

TER: Tu mamá está allí contigo... y ¿qué hace? ¿Está allí mirando que no te pase nada? ¿A ti te gusta que esté allí?

NIÑA: No.

TER: Entonces, ¿por qué la haces estar? ¿Le has dicho alguna vez que se vaya?

NIÑA: No.

TER: Es un poco ridículo esto. No te gusta que esté pero le dices que se quede... entonces, ¿cómo están las cosas?

NIÑA: Bah.

TER: Te gusta que te acompañe pero te gusta que...

NIÑA: Que esté allí.

TER: ¿De que te sirve que esté tu mamá, te sientes protegida, más tranquila? ¿Si ella no está en el colegio piensas en ella?

NIÑA: Sí.

TER: ¿Piensas porque tienes miedo de que le ocurra algo?

NIÑA: Sí.

TER: Ahora vosotras dos jugáis allí. Mientras yo hablo con tu mamá y tu papá.

(MADRE-PADRE-TÍA) La comunicación con los padres se hace a través de la tía mediante el lenguaje lábil.

Maniobra 3: redefinición del problema con los padres y asignación de 2 prescripciones.

TER: (a la madre). ¿Usted, por lo tanto, tiene miedo de que la niña en el colegio se encuentre mal?

MAD: No, pero un niño en la guardería le dijo a V. que tenía unos padres sordomudos y luego ella ya no quiso ir más

al colegio... y me siento culpable de ser sordomuda y experimento esta sensación de ansiedad porque yo no soy normal. Pienso que la niña no está bien en el colegio porque los niños o la maestra pueden hacer valer este hecho y por esto estoy mal.

TER: Con su presencia en el colegio ayuda a V.

MAD: Sí, pienso que sí.

TER: Bien. Creo haber entendido que, antes que nada, el problema es de toda la familia y el problema mayor es de los padres, así que les daré unas cosas para que las hagan, dado que no uso fármacos, que han de hacerse aunque cuesten un poco de esfuerzo... Quiero que la Señora realice esta tarea precisa... Cada vez que esté preocupada o con ansiedad tendrá que anotar en la libreta lo que le escribo aquí: la fecha, la hora, el lugar, las personas presentes, las situaciones, los pensamientos, los síntomas, las reacciones; consiga una libreta de bolsillo y prepare cada página de esta forma. Cada vez que tenga ansiedad por V. o por usted escriba todo lo que sienta aunque ocurra varias veces al día.

1.ª Prescripción: «diario de a bordo» típico para el tratamiento de las crisis de ansiedad.

2.ª Prescripción: la madre al declarar que está tranquila tranquiliza a la niña, pues le alivia del rol de protegerla. Ahora lo hará el doctor.

PAD: V. se enfada cuando se habla del colegio...

TER: Ahora hablamos de la mamá de V., no de V. Esto sirve para la ansiedad de su madre, porque hemos de conseguir que se vuelva menos ansiosa o de otra forma V. no volverá más al colegio. Esto V. no debe saberlo, es un secreto entre nosotros...

MAD: Yo he intentado estar fuera de la clase, pero V. aunque lo ve desde la puerta quiere que vaya a la clase, y me siento culpable por los otros niños.

TER: Hay que evitar en la familia cualquier tipo de castigo y quisiera que la madre le dijese a V. esta frase: «V., ve tranquila, yo estoy bien, no te preocupes». V. ha de saber que usted está bien.

Ahora veré a V.; mañana por la mañana, suceda lo que suceda, hasta la próxima cita, V. ha de ir al colegio sola y su madre ha de decir: «Estoy bien, vete tranquila», y al colegio ha de llevarla su padre o la tía.

PAD: ¿Y si llora mucho? Tiene crisis muy fuertes.

TER: ¿Puede dormir con la tía y acompañarla ella?

TÍA: Sí.

TER: Y usted (a la madre) se despide por la noche diciendo «estoy bien».

TÍA: ¿Si tiene crisis la dejo igual?

TER: El problema es que V. tiene un vínculo morboso con su madre y tiene terror a que ella esté sola; es la niña la que sostiene a la madre... yo, por tanto, le diré a V. que a su madre la ayudamos nosotros... para cualquier cosa pueden telefonearme. Ahora tengo que hablar 5 minutos con V.

Maniobra 4: organización de la gradual entrada en el colegio evitando al principio el juego de comunicación ansiógeno entre madre e hija, dando a la tía la primera tarea de acompañamiento al colegio.

(SOLO LA NIÑA) (NOS ACERCAMOS A ELLA)

TER: Creo que tenemos que llegar a un acuerdo. Creo que nos necesitas a nosotros para poder ayudar a tu mamá; creo que podemos hacer mucho por tu mamá, V., tú has sido muy buena ayudando a tu mamá, pero ahora has de empezar a pensar que a tu mamá ha de ayudarle alguien que quizá sabe hacerlo como oficio, por tanto, a tu mamá la ayudamos nosotros y tú continuarás haciéndolo; nos has de echar una mano... ¿de acuerdo? Tú estás preocupada por tu mamá, ¿verdad? Y nosotros haremos que se encuentre bien, la ayudaremos nosotros! Pero para ayudar a tu mamá necesitamos tu ayuda, y como nosotros nos ocuparemos de tu mamá, tú has de estar bien, porque si no le haces ver que estás bien, tu mamá estará mal, ¿me has entendido? ¿Te parece una tarea difícil?

Maniobra 5: alianza con la niña para que la madre esté bien con cambio de rol.

NIÑA: No.

TER: Bien, entonces para hacerle ver que tú estás bien, has de ir al colegio, pero estos días te quedarás a dormir en casa de tu tía y al colegio te acompañará ella. A tu mamá la estamos ayudando nosotros y si tú vas al colegio acompañada por tu tía y te portas bien, tu mamá gracias a tu ayuda y a la mía empezará a estar bien, ¿prometido? Entonces nos veremos de aquí a unos días y tendremos una charla juntos... así que no te preocupes de tu mamá que la ayudamos nosotros.

Comentario a la primera sesión

Se ha determinado el sistema interactivo familiar que mantiene el problema y se ha formulado la hipótesis siguiente:

La niña rechaza ir al colegio porque así protege a su mamá de la ansiedad que ésta sufre en sus relaciones, es decir, del miedo a que V. sea «etiquetada» como hija de padres con minusvalía.

Su solución intentada reforzada por el comportamiento materno es: «si no voy al colegio, mamá no tiene ansiedad por mí».

Cuanto más insiste la madre en llevarla al colegio, preocupada por la dificultad de V., más esta última tiene la confirmación de que solamente puede hacer que la madre se encuentre bien mediante el propio sacrificio escolar.

La intervención inmediata ha sido la de aliviar la ansiedad recíproca entre madre e hija, metiéndose en medio de esta relación, asumiendo el control de la misma y asumiéndolas a las dos como coterapeutas la una de la otra. En la práctica se ha vuelvo a proponer el mismo «juego» relacional entre madre e hija.

Se ha mantenido la estructura de la relación pero se ha cambiado el efecto; en la práctica, se ha utilizado la fuerza de la preocupación recíproca entre madre e hija en dirección a la resolución del problema, construyendo un «juego» relacional especular al que ya existía, pero que contiene las modalidades interpersonales capaces de dar la vuelta por completo a la situación.

II Sesión (*duración: 16 minutos*)
(Cerca de la niña)

Ter: ¿Qué dices... piensas que tu tía ha de acompañarte siempre? Todavía un tiempo si...

Niña: Mañana no puede venir y me acompaña el abuelo.

Ter: Pero pasado mañana la tía otra vez.

Niña: Sí.

Ter: Escucha, ¿después del colegio, qué haces?

Niña: Voy con una amiga, se llama Claudia y hace segundo, y me ayuda a escribir.

Ter: ¿Es simpática?

Niña: Algunas veces no, otras veces sí, hace que vea películas.

Ter: ¿Es guapa como tú?

Niña: Sí.

Ter: Entones es muy guapa. Escucha, ahora tienes que estar aún más tranquila porque nosotros nos cuidamos de tu mamá y tú tienes que ir al colegio y portarte bien porque así nosotros podemos ayudar a tu mamá... ¿nos quieres ayudar?

Niña: Sí, sí... (sonríe).

Ter: Bien, eres muy buena, ahora hablaré un momento con tus padres.

(Tía, madre y padre)

Maniobra 6: redefinición de los resultados con los padres y refuerzo del pacto terapéutico.

Ter: Ya he escuchado un poco a la niña lo que ha sucedido; de todas formas, cuéntenme.

Tía: La primera mañana hizo una tragedia; hasta las 10 me ha tenido con ella y no quería que me fuera. Después, a la fuerza, la he dejado y le he dicho «aunque llores no vuelvo», luego ha llorado un poco, pero la maestra me ha dicho que al poco de irme ha dejado de llorar... yo me he quedado lo menos posible... a buscarla normalmente va el padre... Sabe que yo mañana no la podré

llevar, aunque puedo hacerlo, y ella, esta mañana, decía que tenía síntomas, dolor de cabeza... pero no tiene nada.

TER: Lo sé, lo sé, estoy seguro.

TÍA: Yo le he preguntado «¿tienes fiebre?» Ha dicho que no y la he dejado estar... también una noche, en mi casa, me decía... tengo ganas de llorar, pero yo entonces no le he dado importancia porque si no hubiera llorado... hemos jugado... me ha dicho lo del secreto con el doctor pero que no puede revelarlo... la maestra ha dicho que en clase está bien... y la noche que tenía ganas de llorar quizás echaba en falta a su madre; sin embargo, no ha llorado... y se ha ido al colegio no muy contenta con una lloriqueo... pero yo no le doy importancia. La mañana que tuvo aquella crisis me dijo: «si te vas gritaré aún más», y yo le dije: «Inténtalo» y me fui.

TER: ¿Usted ha hecho la tarea que le dije?

MAD: No, porque no he tenido tiempo... Esperar la llamada de la tía, por la mañana, me pone ansiosa y también antes de venir aquí estaba agitada aunque luego me he calmado un poco.

TER: ¿Se ha sentido más tranquila esta semana?

MAD: Mejor, sí... un poco nerviosa... pero menos.

TER: Es muy importante que ahora le diga a V. que está mejor, que nosotros la estamos ayudando.

MAD: Estoy menos ansiosa...pero la niña desde que va al colegio duerme con nosotros.

TER: Para la niña es importante saber que tiene a sus padres cerca... no tenemos prisa, por ahora estoy muy contento.

TÍA: La niña me ha dicho que usted ayuda a la mamá junto con ella.

TER: Durante la semana quisiera que usted acompañara a V. y una mañana el padre... la niña me ha dicho con tran-

Maniobra 7: prescripción de rotación entre los adultos para acompañarla al colegio.

quilidad que ha de acompañarla su padre y lo hará... una o dos veces la acompañará su padre... ahora está preparada para que mañana la acompañe el padre, luego cada vez usted (a la tía). Le ruego (al padre) que esté particularmente tranquilo mañana por la mañana.

TÍA: Normalmente se dan un paseo antes de ir al colegio.

TER: Bien, pero lo importante es que esté tranquilo y se mantenga firme; y usted (a la madre) ha de continuar diciendo que se encuentra bien, sólo esto.

Maniobra 8: felicitación e incentivo a la niña por la capacidad demostrada en ayudar al terapeuta en hacer que la mamá esté bien. Preparación de la niña a la rotación en el acompañamiento.

(NIÑA) (CERCA DE LA NIÑA)

TER: He encontrado que tu mamá está mucho mejor, mucho más tranquila, tú nos has ayudado mucho; así que necesitamos que sigas ayudándonos, pero no se lo digas a nadie... mañana tu tía está ocupada y te acompañará tu papá... así que ninguna historia; si no, tu mamá estará mal... si tú nos ayudas haremos que tu mamá esté bien y también tú... y por ahora puedes dormir con tus padres.

Comentario a la segunda sesión

La intervención en el «juego» relacional ha roto la rigidez sintomática y la ha llevado al cambio. En esta fase hay que consolidar el resultado y llevar progresivamente la situación hacia una nueva funcionalidad; por lo tanto, se ha procedido a la organización del acompañar al colegio a la niña de tal forma que se acostumbre, de forma progresiva, a que la acompañen todos los adultos hasta lograr que la madre lo haga, sin caer en la trampa de la preocupación recíproca en el momento de la despedida. Por esto se ha prescrito la rotación de las personas en el acompañamiento matutino, pero, sobre todo, se ha reforzado el resultado obtenido gratificando a la niña por la capacidad demostrada en colaborar con el terapeuta en hacer que la madre se encuentre bien; así como se ha con-

tinuado con la prescripción de declarar a la niña su «bienestar», que luego, de «ficción» terapéutica se convierte en «realidad».

III Sesión (*duración: 17 minutos*)

(Sólo la niña) (nos acercamos a ella)

Maniobra 9: redefinición de la relación con los otros niños y refuerzo del pacto terapéutico.

Ter: ¿Qué nos cuentas?

Niña: Qué me ha ido bien, hoy he sonreído, he jugado con mis amigas: Cristina y Margarita... son compañeras del colegio (ríe).

Ter: ¿Por qué has sonreído, a qué has jugado?

Niña: A correr por el pasillo, y luego hemos estudiado juntas.

Ter: ¿Y te ha gustado esto? ¿Era la primera vez que jugabas con ellas?

Niña: Sí.

Ter: Por tanto, ahora has comprendido que puedes jugar con ellas.

Niña: Sí.

Ter: Antes pensabas que no era divertido y tenías miedo.

Niña: Pensaba que no era divertido.

Ter: ¿Se lo has explicado esto a tu mamá y a tu papá? ¿Y qué te han dicho?

Niña: Bien

Ter: ¿Tu mamá está mejor, verdad?

Niña: Sí (sonríe).

Ter: Has visto. Hacemos bien nuestro trabajo y he de decir que tú también eres muy buena... escucha, y tu tía que dice... ¿esta semana te ha acompañado siempre tu tía?

Niña: Hoy mi papá, y el jueves pasado.

Ter: Tú te has portado bien, no ha habido problemas.

Niña: Sí.

Ter: ¿Cómo sabes que tu mamá está más tranquila? ¿Te lo dice?

NIÑA: Sí.

TER: ¿Estás contenta? Así que ahora ya no tienes problemas. ¿Cuál de tus compañeras es más simpática?

NIÑA: Cristina.

TER: Descríbenosla.

NIÑA: Pelo largo, pelirroja, con gafas, siempre sonríe, siempre con un delantal, siempre bromea...

TER: ¿Y la otra?

NIÑA: Margarita, es rubia... se ha puesto una cinta, y mañana me quedó por la tarde porque tengo gimnasia.

TER: Así que ahora te gusta ir al colegio, has descubierto que ir al colegio es bonito... ¿cuándo estás en el colegio piensas de vez en cuando en tu mamá?

NIÑA: De vez en cuando sí...

TER: ¿En qué piensas, estás preocupada?

NIÑA: Pienso en ella, no estoy preocupada.

TER: ¿Cuando vuelves a casa, qué haces?

NIÑA: Como y hago los deberes.

TER: ¿Y luego? ¿Sales?

NIÑA: Cuando salgo... juego sola.

TER: Ya no juegas con la otra niña, ¿no hay ningún compañero del colegio cerca de casa?

NIÑA: La otra niña es demasiado mayor y no hay ningún compañero del colegio que viva cerca de mí... son todos niños pequeños de la guardería.

TER: Son pequeños, en cambio tú eres mayor... así que estás contenta... te has portado muy bien. Ahora hablaré con tus padres, ¿de acuerdo?

(TÍA, MADRE Y PADRE)

TÍA: Ha hecho un día de fiesta, el día antes dijo en el colegio que le dolía la cabeza... y entonces volvió a casa... ayer no tenía ganas, así que se tiraba de los pelos... yo me enfadé un poco... y al día siguiente fue al colegio

tranquilamente, sin tan siquiera lloriquear... por la mañana está un poco tensa y come poco, los primeros días tampoco desayunaba...

TER: De todas formas, esta mañana ha jugado con las amigas. Creo que en un futuro será bueno que se quede a comer en el colegio... así podrá quedarse con sus amigas.

TÍA: Sí, ha dicho que dos veces por semana, cuando tenga gimnasia, se quedará por la tarde.

TER: Sí, pero no hay que tener prisa... ya esta mañana se ha divertido y ha salido de ella que quiere quedarse por la tarde... Lo importante es que su madre continúe diciendo que está tranquila.

TÍA: Sí, sí... el otro día me dijo que ayuda a su mamá con el hecho de ir al colegio... mañana la llevo yo al colegio.

Maniobra 10: progresiva reorganización del acompañamiento.

TER: La semana próxima háganlo una vez cada uno; una vez usted (a la tía), una el abuelo, una el padre. ¿Qué le ha dicho la niña?

MAD: Nada..., conmigo no habla del colegio.

TER: ¿Usted le pregunta algo?

MAD: Sí, pero no me habla mucho de ello, solo superficialmente.

TÍA: Tampoco habla conmigo del colegio, sólo esta mañana me ha dicho que se ha divertido muchísimo y se ha reído. ¿Por qué este problema del colegio?

Maniobra 11: redefinición del problema tras el cambio producido para hacer consciente el juego relacional que lo mantenía operante, evitando con cuidado la culpabilización de los padres.

TER: La niña ha vivido en un ambiente demasiado protector y particular, con algunos problemas, ahora tiene miedo a crecer; ella protege a sus padres y rechaza hacer ciertas cosas que cree puedan hacer estar mal a su madre; V. ha visto ansiedad en su madre cada vez que tenía que afrontar el colegio u otras cosas... Han habido otros episodios anteriores que habían alarmado a la madre, así que ella intenta ahora protegerla; es V. quien protege a su madre, esto no es una fobia pero sí un

mecanismo de sacrificio en las relaciones de la familia. Es una gran niña.

TÍA: Yo pienso que es muy inteligente... le he explicado algunas cosas sobre sus padres... para que la situación no le pese demasiado...

TER: No busque culpas que no las hay... V. protegía a su mamá con su rechazo escolar, no a sí misma; todavía cuando está en el colegio se acuerda de su madre, pero luego se le pasa... se había establecido un vínculo demasiado fuerte con la madre en el que ambas tenían miedo de la otra...

TÍA: Sí, el acercamiento con la madre es morboso. Con el padre se molesta enseguida, basta que le diga cualquier cosa... pienso que también le quiere bien al padre, pero con la madre...

TER: La niña tiene una relación con su madre de proteger y ser protegida... y la separación les da miedo a las dos, la niña por la madre y viceversa.

Maniobra 12: refuerzo posterior del pacto con la madre.

TÍA: La mañana que no ha querido ir al colegio las ha hecho de todos...

TER: Lo importante es que usted (a la madre) continúe diciendo que está bien, «porque el doctor hace que esté bien».

Comentario a la tercera sesión

La reestructuración del «juego» relacional continúa con el refuerzo del rol terapéutico recíproco entre madre e hija, y con la progresiva reorganización del acompañamiento de la niña al colegio.

Además, ha sido importante, después de haberse obtenido el cambio, hacer consciente a los padres y a la tía el tipo de «encantamiento» en el que habían caído gracias al «doble vínculo» entre madre e hija del rol de los síntomas de la niña como «sacrificio

familiar». Esto porque después de haber roto un «encantamiento», es indispensable hacer conscientes a las personas del «juego» en el que eran partícipes para hacer que no vuelvan a caer en el mismo error.

IV Sesión (*duración: 13 minutos*)
(Sólo la niña) (nos acercamos a ella)

Maniobra 13: posterior redefinición de la relación.

Ter: ¿Qué nos cuentas?
Niña: Bien... es muy divertido ir al colegio.
Ter: ¿Te diviertes? ¿Te has quedado a comer? Es agradable.
Niña: Sí, he jugado al fantasma con los niños.
Ter: ¿Te has quedado una vez a comer en el colegio?
Niña: Cada día hasta las cuatro.
Ter: Entonces te diviertes... Ahora juegas con los niños... además, ahora tu madre está mejor. ¿Te lo dice?
Niña: No, pero la veo más tranquila, ya no estoy preocupada por ella...
Ter: ¿Estás contenta de cómo van las cosas? Y por la mañana, cuando vas al colegio, ¿cómo va, quien te acompaña?
Niña: La tía, papá, mamá.
Ter: ¿Con quien te encuentras mejor?
Niña: Con mi tía y mi abuelo.
Ter: ¿Con tu papá no? ¿Por qué? ¿Porque te da coscorrones?, cuéntame, soy tu amigo... no juegas con tu papá...
Niña: Algunas veces, sí.
Ter: ¿Me hablas de tus amigas?
Niña: Silvia nunca hace los deberes.
Ter: ¿Porque es vaga?
Niña: Sí.
Ter: ¿Tú los haces?
Niña: Sí... hay un niño, un granuja, no hace los deberes, se escapa...

TER: Que malo... ¿y la maestra qué le hace?

NIÑA: Le pega... el maestro, con un bastón.

TER: Se lo merece... ¿ a ti te molesta... lo conocías de antes?

NIÑA: Sí, iba a la guardería conmigo.

TER: ¿Desayunas ahora?

NIÑA: Sí.

TER: Así que tu estómago ya no te molesta... en el colegio te dan de comer... y cómo comes, ¿con el tenedor y el cuchillo?

NIÑA: Sí.

TER: Bien, diría que te has portado muy bien, continuemos así... ¿Te han venido ganas de quedarte en casa?

NIÑA: No.

TER: Te diviertes tanto que ya no es ningún sacrificio para ti... y además así haces que tu mamá esté bien... continuemos así...

(PADRE, MADRE, TÍA)

Maniobra 14: refuerzo del pacto terapéutico y posterior progresión en el acompañamiento matinal con inserción de la madre en el juego.

TÍA: Bien, ha llorado un poco cuando la hemos acompañado; tiene los ojos hinchados, pero realmente no llora. Está más tranquila, también cuando va en coche.

TER: Yo la he encontrado tranquila, dice que quiere estar en el colegio y que se divierte.

TÍA: Sale a las cuatro; los demás salen a las cinco y media, pero nosotros no la obligamos.

TER: Hay que encontrar la manera correcta que con los niños no es difícil. Lo importante es que usted (a la madre) continúe diciendo que está bien. La próxima semana quiero que una vez la acompañen las dos juntas, tía y madre, hasta las escaleras... por los demás, alternen como hasta ahora...; sin embargo, se lo ruego, no debe hacer ver que está preocupada (a la madre). Y luego, poco a poco, aumentaremos... pero hay que ir lentamente, como habían hecho velozmente hasta hora

se puede echar todo a perder, ha de estar en el colegio contenta, no sufriendo, sino se recuerda del sufrimiento anterior y se puede echar todo a perder. Vayan a buscarla a las cuatro y así ella no dejará de querer ir al colegio y aparecerá el hábito y el placer, porque se divierte.

TÍA: Si llorara cuando la acompañamos con su madre nos vamos enseguida.

TER: Y díganle a V. «¿recuerdas lo que ha dicho el doctor?». Si todo continúa bien, la semana siguiente en la rotación del acompañamiento ha de haber un día en que la acompañe la madre sola, pero le ruego, debe dejarla en el fondo de las escaleras sin subir a clase. Bien, nos vemos dentro de dos semanas.

Comentario a la cuarta sesión

Todo continúa como estaba previsto en el programa. Ahora, es importante hacer valorar a la niña el placer de estar y jugar con los otros niños, reforzando siempre el pacto de colaboración terapéutica y las felicitaciones por la bravura demostrada. Con los adultos se continúa con el progresivo reordenamiento relacional insertando también de modo gradual a la madre en el «juego» matinal del acompañamiento al colegio, evitando, sin embargo, que esta última suba hasta el aula para evitar una posible recaída en el juego de la preocupación en el momento de la separación.

V SESIÓN (*después de dos semanas*) (*duración: 11 minutos*)
(Nos acercamos a ella)

TER: Bien. V., guapa, ¿te quedas siempre a comer en el colegio? ¿Qué te dan?

NIÑA: Todas las cosas que no como en casa, pollo, hígado, mortadela...

TER: ¿Eres una comilona?

NIÑA: Sí, cómo siempre (sonríe).

TER Y con tus amigas, ¿juegas? ¿Has conocido otros amigos?

Maniobra 15: redefinición final con la niña del resultado alcanzado.

NIÑA: Sí, juego; no he conocido otros amigos.

TER: ¿Ahora, qué haces en casa?

NIÑA: Tengo otra niña en casa con la que juego... a Lady Lonely... jugamos... luego corremos... nos divertimos y luego, cuando nos llaman los abuelos, nos escondemos.

TER: Pero luego se enfadan.

NIÑA: No, ríen.

TER: Tú mamá esta bien, aún mejor.

NIÑA: Sí.

TER: Ves, hemos hecho un buen trabajo, tú y yo. ¿Estás contenta?

NIÑA: Sí, estoy contenta.

TER: ¿Estás contenta ahora de volver al colegio?

NIÑA: A veces sí, también mucho.

TER: Ahora tienes amigas con las que jugar en casa...

NIÑA: Sí.

TER: Te lo ruego, continúa así, porque has demostrado realmente ser una niña excelente, y aún te diré más, yo creo que ahora ya no me necesitas más, pero si tuvieses algún problema puedes telefonearme y volver. De acuerdo. Entonces, adiós.

(TÍA, MADRE, PADRE)

TÍA: Ya hace muchos días que V. se queda hasta las cuatro y media. Un día la llevamos nosotras dos, tranquila, luego la fuimos a buscar a las cuatro y media. Luego, otra vez, la acompañó su madre sola y todo fue bien, no subió, ni tan siquiera bajó del coche, y todo fue muy bien.

TER: Sé que ha hecho amistad con una niña que vive cerca de casa, ¿es cierto?

MAD: Sí, Michela.

TER: Bien, creo que hemos resuelto el problema y que ahora sólo hay que dejar que la niña vaya creciendo, ¿qué dicen?

TÍA: Sí, también nosotros creemos que ya no hay problemas, V. está tranquila y serena, juega, bromea y le gusta estudiar. La maestra dice que ya se ha puesto al nivel de los otros niños.

TER: Lo creo, es una niña maravillosamente inteligente. Les ruego que tengan presente lo que hablamos hace un tiempo. Continúen ahora sin hacerse problemas por quien debe acompañarla, aunque durante algunas semanas es bueno continuar con las rotaciones, todos incluidos. Creo que, en este punto, ya no me necesitan, sin embargo, si volviesen a surgir problemas, me llaman enseguida y yo les recibo cuanto antes. Si todo va bien agradecería recibir una llamada de confirmación dentro de un mes. ¿De acuerdo?

TÍA: De acuerdo, doctor, no tenemos palabras para agradecerle...

TER: Es mi trabajo, no tiene que darme las gracias.

La situación ha alcanzado un grado satisfactorio de reestructuración positiva; ahora es importante incentivar posteriormente este proceso y su positiva evolución, haciendo de manera que la niña y la familia ya no se sientan «enfermos». Para hacer esto se ha de interrumpir el tratamiento, aunque se deja abierta la posibilidad de eventuales recaídas o nuevos problemas. De otro modo se corre el riesgo de enviar el mensaje contradictorio: «sí, todo va bien, pero necesitan del doctor»; mensaje que tiende a mantener una situación problemática. Mientras, una vez resuelto el problema y redefinido el cambio para hacerlo inconsciente y adquirido, creemos *incentivo fundamental* para el posterior crecimiento del paciente y de su sistema familiar, dar el *incentivo de*

confianza de la autonomía representado por la interrupción del tratamiento. Por lo demás, de la física nos llega la noción de que a cada homeostasis rota le sigue la estabilización de un equilibrio nuevo homeostático evolutivo.

Duración del tratamiento: una hora y media (5 sesiones en el transcurso de unos 3 meses). Maniobras: 15.

Seguimientos realizados: después de 3 meses, 6 meses y un año.

Capítulo V

EL MODELO: FASES DE LA INTERVENCIÓN

Aquellos que rechazan por completo
la idea de que es posible haberse
equivocado no pueden aprender nada
excepto la técnica.
G. BATESON

Es este punto, después de cuanto se ha expuesto hasta aquí, creemos que es útil con fines didácticos dar marcha atrás: o sea volver sobre el modelo de intervención y ofrecer una exposición secuencial que guíe a través de la intervención.

1. Definición del problema

Un primer e indispensable estadio para la construcción de la solución lo representa una clara y específica definición del problema a resolver. Esto no siempre resulta sencillo. A menudo, cuando se trabaja en la solución del problema, nos encontramos delante de descripciones nebulosas, con muchas generalizaciones e interpretaciones que no ayudan a la comprensión de aquello que realmente sucede en el interior del sistema de interacciones en el cual el problema se manifiesta. Con este objetivo es oportuno basarse en una descripción lo más concreta posible del fenómeno. Aquello que verdaderamente interesa es el funcionamiento concreto del problema en su proceso, en sus manifestaciones observables y en sus reglas (Keeney, 1983). Solamente procediendo de esta manera podremos comprender cómo el problema se mantiene y qué soluciones pueden ser funcionales para su resolución. Un problema bien especificado y bien definido se convierte en un problema solucionable. Como una enorme madeja enmarañada que empieza a mostrar la cuenda para su desenredo. En este trabajo de clarificación, surgen a menudo una serie de incomprensiones debido a las diferentes representaciones de la realidad, y también del

problema, que tiene las personas implicadas. Especificamos que cuando hablamos de realidad nos estamos refiriendo a la realidad de segundo orden (Watzlawick, 1988). De hecho, tenemos dos tipos de realidad: la de primer orden que se refiere a la percepción de las cualidades físicas de los objetos: forma, color y demás cosas. El otro aspecto, por el contrario, el del sentido, el significado y el valor que nosotros atribuimos a los objetos es aquello que llamamos realidad de segundo orden. En este segundo aspecto no existen criterios objetivos. Aquello de lo que nosotros, en cuanto seres humanos, estamos convencidos, es que la realidad de segundo orden es la realidad real. O para decirlo de forma analógica, cada pez que vive dentro del acuario percibe y construye la realidad que forma parte de aquel recipiente, convenciéndose de que no existe nada válido fuera del acuario. Podemos así afirmar que el habitante del acuario «dibuja» en sus procesos cognitivos un mapa del ambiente necesario para adaptarse al ambiente mismo.

Así, todo ser humano construye mapas que le ayudan a aclararse en las calles del mundo y de la vida dentro de la cual vive. Los mapas no son aquello que representan sino precisamente representaciones subjetivas. «El mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa», sino solamente una representación simbólica de ésta. En 1933, en *Science and Sanity*, Korzybsky enunció unos conceptos que, en el curso de los años, han aportado notables contribuciones a las ciencias del comportamiento y al estudio de la experiencia humana. El núcleo principal de la obra reside en la evidencia de la diferencia existente entre el mapa y el territorio. O entre el nombre y los objetos. Según Korzybsky, los mapas son representaciones más o menos fidedignas que nos ayudan a entender la realidad que nos rodea y a medirnos con ella. El proceso de construcción de los mapas mentales, metafóricamente, puede compararse al de la construcción de los mapas geográficos. El trabajo de construcción del operador obligado a cartografiar el territorio, por ejemplo, sigue los pasos relativos a la observación del terreno y a la transposición en escala sobre el mapa, a través de *violaciones.*

Las violaciones, es decir la transposición no fiel de la realidad, sobre el mapa, es un mecanismo de utilización necesario si se quiere transcribir aquello que se observa, el territorio, sobre la hoja de un mapa, que no podrá ciertamente ser igual a la realidad que representa. Nadie ha visto nunca un mapa geográfico detallado y tan grande como el territorio representado. Para «cartografiar», las violaciones que se utilizan son tres (Bandler y Grinder, 1980): la primera está representada por las *generalizaciones.* Se realiza una generalización, en el caso de la cartografía de un territorio, cuando, por ejemplo, todas las ciudades a pesar de presentar sustanciales diferencias (número de habitantes, de casas, etc.) están representadas por el mismo símbolo, que en general es un circulito. La segunda violación la constituyen las *cancelaciones*. Con este proceder se eliminan todos aquellos pequeños detalles y pueblecitos que justamente a causa de sus reducidas dimensiones son eliminados, ya que no son importantes en relación con localidades más extensas. Finalmente, la última violación cometida sobre el territorio por el operador es la que se refiere a las *distorsiones.* Se distorsiona la altura y otras características físicas de las montañas, de los ríos, de las colinas, etc., representándolas de forma plana y sin las naturales variaciones físicas que están presentes en la realidad.

En la construcción de los mapas mentales interviene el mismo procedimiento. A través de la experiencia *aprendemos* a hacer mapas de la realidad (física, relacional y mental) para utilizarlos diariamente y para movernos mejor. Construimos una estructura similar a la del mapa de un territorio. El procedimiento universal utilizado es aquel que incluye las violaciones como posibilidad de economía cognitiva.[1] Somos «criaturas semánticas», es decir, dota-

1. «Generalizamos una determinada experiencia connotándola simbólicamente para ayudarnos a reconocerla y sin que, por ello, cada vez que entremos en contacto, tener que aprenderla de nuevo. Así la primera vez que estamos delante de un ascensor aprendemos que apretar el botón es la operación correcta. De aquí generalizamos que todos los ascensores se activan del mismo modo. Este aprendizaje nos permite economizar cada vez que nos encontramos con otro ascensor, obviamente hasta que alguien invente una

das de un sistema nervioso con capacidad de abstracción de lo que hay en el mundo objetivo creando símbolos en forma de palabras, imágenes, sonidos, sensaciones, hasta llegar a un punto en el cual no conseguimos ya distinguir los símbolos que hemos creado de la realidad objetiva. Cuando esto se verifica, confundimos el mapa –nuestros símbolos– con el territorio –la realidad– (Korzybsky, 1933) y nos inclinamos a creer que aquello que vemos y pensamos es la realidad.

Actuamos y reaccionamos, por consiguiente, no directamente sobre el mundo, sino sobre una representación del modelo del mundo que nos hemos fabricado (Watzlawick, 1990). La experiencia del mar, por ejemplo, es una experiencia subjetiva y según la particular elaboración del mapa del mundo, para algunos podrá resultar una experiencia agradable, para otros, al contrario, podrá significar una experiencia capaz de iniciar reacciones fóbicas. Pero no es el mar en sí, es decir objetivamente, que es «agradable o desagradable», sino su representación en nuestro modelo del mundo que lo hace resultar de un modo o del otro. Reaccionamos a los sucesos según la percepción que tengamos del suceso mismo.

Así, al describir un problema, damos la imagen que nuestro modelo del mundo se ha formado del problema mismo. Por tanto, siempre y solamente una *representación*.[2] Sobre la base de estas consideraciones, en la fase de definición del problema es conveniente utilizar una serie de cuestiones tendentes a obtener información concerniente al problema.[3]

---

nueva forma de activar los ascensores. Estaremos obligados, en este caso, a volver a aprender» (Fiorenza, en actas IRRSAE 1993).

2. Interesante para este fin es la metáfora india de los 4 ciegos en torno a un elefante, que al tocar diferentes partes daban descripciones diferentes. Para uno se trataba de una larga serpiente (porque tocaba la trompa), para otro una montaña de carne, y así sucesivamente.

3. Para construir esta guía nos hemos servido de un modelo utilizado en la práctica de la terapia estratégica constructivista (Nardone y Watzlawick, 1990).

A. ¿*Qué se identifica como problema?* Con esta pregunta se tiende a obtener una definición genérica del problema, por ejemplo agresividad, hiperactividad, mutismo selectivo, etc. Se acepta, por tanto, la nominalización y se pasa enseguida a su especificación dinámica con las preguntas sucesivas.

B. ¿*Con qué modalidad de comportamiento observable se manifiesta el problema?* Se intenta conocer el proceso que está detrás de la nominalización y también se hacen especificar las secuencias de comportamiento observables. A menudo, para hacer comprender mejor lo que se quiere aquí, nos ayudamos con la analogía del perro y el gato que se pelean y que se describen por el observador con comportamientos de avance o retroceso, o bien con posturas, movimientos particulares del cuerpo, antes que decir sencillamente que el gato es miedoso o el perro agresivo; se extrapolan cuales son los patrones (pattern)[4] de comportamiento que nos indican agresividad o miedo.

C. ¿*Cuándo suele manifestarse, con quién se manifiesta y con quién no se manifiesta?* Estas especificaciones ayudan a entender las dinámicas relacionales del problema y más precisamente a los actores involucrados, su importancia, y los efectos de sus acciones y reacciones. Esto será decisivamente útil para la construcción de las soluciones.

D. ¿*Dónde y en qué situaciones aparece?* Esta pregunta es la que nos sirve para dar las dimensiones de espacio y tiempo para completar el cuadro del problema.

E. ¿*Con qué frecuencia e intensidad se manifiesta?* La importancia de esta pregunta reside en que proporciona indicaciones sobre el hecho de que se pueda tratar de una momentánea dificultad en lugar de un verdadero problema, diferencia considerable.

Aquello que se observa generalmente al proceder de esta forma es que a menudo el operador se aclara a sí mismo el problema,

4. Con el término pattern aquí nos referimos a los modelos, esquemas repetitivos que son observables.

tomando una nueva visión que le ayudará de inmediato a vivirlo de modo diferente y a buscar soluciones creativas y alternativas a las anteriormente utilizadas. El tiempo utilizado en esta fase será abundantemente recuperado con el de puesta a punto de las soluciones.

2. Definición de los objetivos

Definir un objetivo significa ponerse una meta, un punto de llegada o de referencia, capaz de polarizar los propósitos, la conducta y los comportamientos de una o más personas en el ámbito de una actividad, de una empresa o de la resolución de un determinado problema definido anteriormente. Metafóricamente, un individuo o un grupo de individuos privados de objetivo son *como soldados que siguen marcando el paso permaneciendo siempre en la misma posición*. Cumplen acciones terminadas en sí mismas. No saben dónde ir. No tienen ninguna meta. Formular objetivos con el fin de involucrar a la persona y canalizar sus actitudes y comportamientos en dirección a la meta, es una guía pragmática, una clase de recorrido trazado capaz de suministrar indicaciones detalladas, progresivas y factibles de controlar y verificar. En el contexto terapéutico, por ejemplo, representa, además, una sugestión positiva a fin de potenciar y reforzar la colaboración y la confianza en el éxito terapéutico mismo, en cuanto establece duración y término (Nardone y Watzlawick, 1990).

Trabajar con un objetivo bien definido es como ponerse frente a un puzzle teniendo siempre delante de nosotros el resultado final, la imagen completa que se verá fuera de nuestras acciones individuales.

En el caso de una inadecuada formulación de objetivos, lo que falta es la posibilidad de comprensión del recorrido a seguir. ¿Cómo sería nuestro proceder si en nuestro puzzle la imagen no estuviera clara y bien enfocada, o bien fuera difícil de entender? Todo nuestro proceder sería incierto, así como serían inciertos los

controles y las verificaciones sea en el camino o sea en el final. Pero la sola formulación no basta. Un objetivo formulado con una negación, aquello que no se quiere antes que aquello que se quiere, por ejemplo, resultará menos eficaz que uno especificado positivamente, es decir, privado de la negación (Fiorenza, 1993).

De los estudios del lenguaje persuasivo e hipnótico (Watzlawick, 1980), nos viene, de hecho, la revelación de que cada orden se da mucho más eficazmente si se expresa evitando la negación. «Recordad lavaros las manos antes de cenar» tendrá más posibilidades de ser recordado que «No olvidéis lavaros las manos». Esto porque es imposible representar en nivel de imagen la no verificación de una circunstancia, o el no tener lugar un hecho. La frase «el hombre planta un árbol» se puede expresar sin dificultad con un sencillo dibujo; no ocurre lo mismo, sin embargo, con su contrario «el hombre no planta un árbol» (Watzlawick, 1980).

Además de una clara formulación de los mismos objetivos, es oportuno trabajar sobre objetivos de cambio mínimo. Una presunción fundamental del pensamiento y de la práctica estratégica es la relativa a la idea de que el objetivo principal de la intervención no es el de intentar resolver todas las dificultades o todos los problemas de forma definitiva, sino más bien poner en movimiento un proceso de cambio. Milton Erickson (Haley, 1973, 1985, 1987) uno de los mayores inspiradores del pensamiento estratégico, gracias a pequeños e inadvertidos cambios llevaba al individuo hacia reestructuraciones más complejas de su epistemología y experiencia. De la misma opinión es Bateson (1976, 9.371) cuando afirma que «Si un individuo provoca o sufre un cambio en las premisas que estaban profundamente enraizadas en su mente, él advertirá ciertamente que las consecuencias del cambio se ramifican por todo su universo». Podemos llamar «epistemológicos» a tales cambios.

Esta forma de proceder en la intervención estratégica, según Hoffman (1981) confiere economía a la intervención misma produciendo con un pequeño cambio un gran efecto. Esto ha lleva-

do a advertir la misma economía y eficiencia en la resolución de problemas en contextos no terapéuticos, como precisamente los educativos o los organizativos. De hecho, ha bastado insertar pequeños cambios dentro de un problema que persistía en el tiempo para observar mejoras sustanciales y resolver, con rapidez, los problemas presentados.

3. Definición de las soluciones intentadas

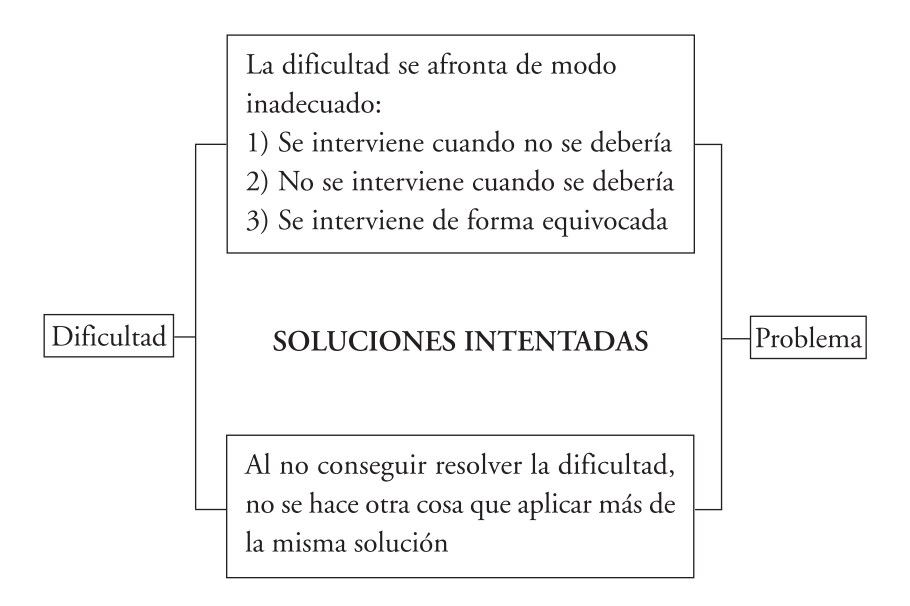
En esta fase se estudian atentamente todas las tentativas puestas en funcionamiento para intentar resolver el problema. Según el enfoque estratégico, que ha sido aclarado en los capítulos precedentes, son justamente estas tentativas las que contribuyen a la formación del problema. Nos parece útil en este punto, anticipando la definición de soluciones intentadas, aclarar qué queremos decir cuando hablamos de *dificultad* y de *problemas*, especificando que hablamos de *dificultad* cuando nos encontramos delante de un impedimento que hace penoso el alcance de una meta, o la ejecución de una obligación. El significado es relativo en cuando la dificultad depende generalmente de las características individuales y de las situaciones. Hablamos en cambio de *problema* cuando nos referimos a una situación específica que requiere una solución.

Podemos afirmar que los dos conceptos están en estrecha relación entre ellos y se presentan de modo secuencial. El problema puede verse como el tratamiento fallido de una dificultad (Fisch y cols., 1983). Así, por ejemplo, una natural y momentánea dificultad de adaptación escolar de un niño, tratada erróneamente, puede llegar a ser un problema complejo y difícil de resolver, y requerir la intervención de psicólogos, pedagogos, familia, etc. O sea, por traer otro ejemplo, una pequeña e inicial *dificultad* para dormirse, por la manera en como es tratada, puede transformarse en un *problema* de insomnio. Son justamente las intervencio-

nes que nosotros hacemos para resolver una dificultad las que construyen aquella situación llamada problema que luego necesita una solución (Nardone, 1993). Lo que contribuye a exacerbar una dificultad, paradójicamente, es justamente cualquier particular aspecto de la solución adoptada para resolverla; es el modo mismo en el cual nosotros buscamos hacer frente a la dificultad (Watzlawick y cols., 1974). La leyenda de Procusto, en la mitología griega, nos ofrece un ejemplo muy interesante sobre este aspecto. Procusto era un bandido que obligaba a los viajantes a echarse sobre una cama: si eran demasiado largos los acortaba amputándoles lo que excedía, si eran demasiado cortos los estiraba con fuerza para adaptarlos a la medida de la cama.

No siempre las dificultades se transforman en problemas; para que esto se satisfaga se necesitan dos condiciones: 1) la dificultad se afronta de un modo inadecuado; 2) delante de la persistencia de la dificultad, se aplica *más* de la misma solución (Fisch y cols., 1983, p.24). Especificando el primer punto: «se intenta una solución negando que el problema es un problema; *se necesitaría actuar pero no se actúa*; se intenta cambiar una dificultad que en la práctica es inmutable (la diferencia generacional o, por ejemplo, un cierto porcentaje de alcohólicos incurables en toda la población) o inexistente; *se actúa cuando no se debería*; se comete un error de tipificación lógica y se establece un juego sin fin... *se actúa en nivel equivocado*» (Watzlawick y cols., 1974).

De forma esquemática, a continuación, podemos ver el proceso a través del cual una dificultad se convierte en un problema.



Los contextos escolásticos proporcionan muchos ejemplos de dificultades tratadas de forma inadecuada. Un caso bastante frecuente es el de los alumnos llamados difíciles. Alumnos que, a diferencia de los demás, parece que no siguen con aprovechamiento las clases. En este caso, a menudo, se observa una secuencia de rígidas interacciones: el profesor, delante de los fracasos escolares del niño, convoca a la familia para informarla de ello y para intentar comprender. Aquí se entera de que el alumno, a causa de las obligaciones laborables de los padres, pasa mucho tiempo solo. El profesor, para tratar de aliviar las carencias afectivas del niño, decide dedicarle la máxima atención. Sin embargo, paradójicamente, mientras más trata de ayudarle, con continuas atenciones e interés, menos obtiene en relación con el aprovechamiento escolar. Ante estos resultados, el profesor, en lugar de cambiar de estrategia y, por tanto, disminuir la atención, la aumenta. La situación se agrava siempre más hasta el punto en el que el aprovechamiento escolar baja considerablemente y el profesor empieza a dudar de sus propias capacidades pedagógicas.

En casos como éste, basta convencer al profesor a hacer *menos de lo primero* y, por tanto, dedicar al niño la misma atención que dedica a los otros, para producir de inmediato un pequeño cambio. El alumno, de hecho, para atraer la atención «perdida» empezará a buscar al profesor, inicialmente por cosas de poca importancia y más adelante, por el contrario, intentando atraer su atención con pequeñas mejoras escolares. El profesor en este punto podrá ampliar y promover cambios posteriores premiando y apreciando al niño por los resultados alcanzados. Watzlawick y el grupo de Palo Alto (en Watzlawick y cols., 1974) llaman a esta solución, que suspende aquella que mantiene el problema, «los beneficios de la desatención» y aclaran que: «la atención y su carencia, la desatención, constituyen otra pareja de opuestos que, cuando se contraponen, producen invariablemente el elemento de identidad y, por tanto, un cambio 2»[5]. Para obtener este tipo de cambio es necesario, sin embargo, adoptar una solución (la desatención) que derriba las leyes del sentido común (la atención).

La fase de la investigación de las soluciones intentadas representa la fase esencial y central del enfoque estratégico. Esta fase sirve para comprender cómo se ha formado el problema y sobre qué interacciones se mantiene. Se puede afirmar que: «cualquier comportamiento, considerado normal o causa de problemas, existe y se mantiene por los refuerzos que llegan del sistema de interacciones sociales o del individuo mismo» (Fisch y cols., 1983).

5. «Aquí hay dos tipos diferentes de cambio: uno que se verifica dentro de un determinado sistema, el cual no cambia, mientras que el otro –cuando se verifica– cambia el sistema mismo. Pongamos un ejemplo de esta diferencia en cuanto a comportamiento. Una persona que tiene una pesadilla puede hacer muchas cosas en su sueño: correr, esconderse, luchar, chillar, saltar por un precipicio, etc., pero ningún cambio de un comportamiento de éstos a otro acabará con la pesadilla. De ahora en adelante nos referiremos a este tipo de cambios como al cambio 1. El único modo de salir de un sueño implica el pasar de soñar a estar despierto. El estar despierto, evidentemente, no forma parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente diferente. De ahora en adelante nos referiremos a este tipo de cambio como el cambio 2...» (Watzlawick, 1974).

El análisis del operador, en esta fase, se detiene sobre qué cosas se han hecho para responder al problema, quién lo ha hecho y con qué intensidad y modalidad.

De esta forma, además de entender lo que no funciona como solución se evita también repetirlo, tal vez de otra forma, pero equivocada en sustancia. De manera específica se busca determinar cuál es la solución fundamental y redundante utilizada por el que busca resolver el problema y se interviene directamente sobre ella, con el objetivo de alterarla.

4. Definición de las estrategias

Una estrategia representa un conjunto de tácticas y maniobras ordenadas con el fin de alcanzar el objetivo prefijado.

En nuestro caso, el objetivo de una estrategia es: 1) hacer de forma que el profesor suspenda las soluciones intentadas hasta aquel momento que en vez de resolver mantienen con vida el problema. 2) Introducir cambios de comportamiento (que puedan desbloquear la situación), dentro de las interacciones en las que el problema se manifiesta.

En esta dirección, hemos experimentado una serie de estrategias para los problemas de comportamiento en la escuela que la investigación-intervención ha evidenciado.

Las estrategias han sido construidas tomando como referencia los estudios clínicos para los problemas de comportamiento[6] y a través de la experimentación específica adaptada al contexto escolar.

Una estrategia, por tanto, no es algo que nace para permanecer inmutable, sino al contrario, se reajusta progresivamente para llegar a un alto grado de precisión, eficacia y eficiencia. Además,

6. Cfr. M. Erickson, 1983, P. Watzlawick, 1971, 1974, 1977, G. Nardone, 1990, 1991, 1993, J.Haley, 1973, 1976, 1985, 1987.

la estrategia debe servir como guía general para construir tácticas específicas para casos individuales que son únicos e irrepetibles.

Los presupuestos fundamentales, que se necesita tener en consideración cuando se interviene en el tratamiento de problemas de comportamiento, utilizando los protocolos específicos o en general cuando se trabaja en la solución de problemas son:

a. Las estrategias y las técnicas deben adaptarse al problema presentado y a la persona que manifiesta la dificultad. Ante un problema específico y en la elección de la estrategia para el tratamiento, se recurre a aquellas que han tenido éxito y producido resultados en casos análogos, pero basándose en el contexto diferente, en las peculiaridades del problema, y no sólo en las características determinadas de la persona que presenta la dificultad, y se prestará atención en adaptar la estrategia preparándola *ad hoc* para el caso. En nuestra opinión, este aspecto es muy importante, pues de otro modo nos arriesgamos a comportarnos rígidamente, como el protagonista de una historia que preparaba elecciones y hacía discursos políticos. «El político llegaba a la plaza de las ciudades y de los pueblos y comenzaba desde su palco el discurso de convencimiento y persuasión. Un día llegó a una gran plaza de un pequeño lugar. Se colocó en el palco y programó su intervención escogiéndola de las adaptadas para las grandes ocasiones y las grandes plazas llenas de gente. Pero a la hora del inicio, la plaza, estaba vacía. Solamente un hombre, en el centro de la gran plaza, esperaba el discurso. El político, a pesar de esta única presencia decidió comenzar el discurso que había elegido y preparado. Habló ininterrumpidamente durante casi dos horas, con gran énfasis, como si hablase a una muchedumbre oceánica. Al final, bajó del palco, se acercó al único espectador y le preguntó su parecer sobre el discurso. El hombre lo miró y con sencillez respondió: «yo soy un campesino y por eso ignorante sobre discursos y palabras. Lo único que sé es que si cuando por la tarde voy a la conejera a dar de comer a mis trescientos conejos y encuentro que me espera solamente un tercio no les echo toda la comida que les había preparado».

En consecuencia, la estrategia y la técnica de comunicación cambiarán mucho su forma si deben ser aplicadas a un niño de 5 años, en vez de a uno de 10. Es decir, si deberán ser dirigidas a un individuo tendente a racionalizar «el mundo» y que utiliza un lenguaje lógico y secuencial, en lugar de a otro extremadamente fantasioso y, por tanto, más sensible al lenguaje metafórico y fabulístico.

Según lo específico de cada caso, se tenderá a adaptar su «medida» a la estrategia escogida para tratar la dificultad, experimentando y observando las retroacciones que se produzcan. Sobre la base de estas observaciones se decidirá si continuar con aquella estrategia, si reajustarla posteriormente, o bien si abandonarla para pasar a otra.

b. Delante de escasos resultados se debe cambiar la estrategia. La estrategia, si se aplica adecuadamente, debe traer efectos enseguida. Si esto no ocurre, entonces se necesita saber si proviene de la aplicación de la estrategia (comunicación y sugestión), o bien si, en este caso, es preferible optar por otra estrategia porque la aplicada resulta poco eficaz.

Lo que hay que evitar necesariamente, para no caer en las soluciones intentadas, es continuar actuando del mismo modo cuando se advierte que las cosas continúan manteniéndose igual que antes de la intervención. Decidirse a trabajar en la resolución de problemas significa estar dispuesto a cumplir inversiones en «U», es decir, invertir completamente el rumbo, para escoger cualquier cosa más adecuada, sin miedo a «perder el semblante». Es más adecuada una leal admisión, en las relaciones con los otros y con uno mismo, del fracaso de una hipótesis, antes que la rígida defensa de ésta.

c. La elección de la intervención debe procurar los cambios pequeños. Sólo de este modo se pueden superar las resistencias naturales que hay en las confrontaciones del cambio[7]. Usamos en este

7. Este punto ya ha sido tratado anteriormente.

caso la expresión «residuo no resuelto» (Watzlawick, 1980) y queremos decir que no se debe tender nunca a la solución final, última de un problema, sino sustancialmente a una mejoría. Por ejemplo, con el alumno que presente un trastorno de comportamiento como la hiperactividad y el déficit de atención, el objetivo será el de hacer de manera que se agite *menos*, esté *un poco* más atento y moleste *menos.*

Conclusiones

Para concluir este viaje al universo de la escuela, al de sus problemas y sus posibilidades de intervención, creemos indicado destacar que este contexto ha sido durante mucho tiempo objeto de disputas parroquiales o divagaciones ideológico-teóricas, pero poco sujeto a estudios por técnicos en la solución de problemas.

Nuestra intención ha sido estudiar este contexto con el objetivo de poner a punto técnicas e instrumentos realmente operativos y no creemos ciertamente haber inventado nada nuevo ni haber construido soluciones universales; creemos del mismo modo haber puesto a punto una serie de modelos de intervención que pueden ser realmente eficaces y eficientes frente a problemas específicos.

Por otra parte, el limitado, pero funcional deber del que hace investigación aplicativa no es la construcción de armaduras teóricas perfectas, sino sencillamente poner a punto estrategias que conduzcan al operador a alcanzar sus objetivos prefijados.

Como afirmaba Oscar Wilde, «...el verdadero misterio no es lo invisible, sino lo que se ve».

BIBLIOGRAFÍA

AMERIO 1982
P. Amerio, *Teorie in psicologia sociale*, Il Mulino, Boloña.

ANDOLFI 1991
M. Andolfi, *Tre generazioni in terapia,* en: Malagoli-Togliatti, Telfener, *Dall'individuo al sistema,* Boringhieri, Turín.

ANDREWS, HARVEY 1981
G. Andrews, R. Harvey, *Does psychotherapy benefit neurotic patient? A reanalisys of the Smith, Glass and Miller data*, en: «Archives of general psychiatry», 38, pp. 1203-1208.

ASHBY 1954
W. R. Ashby, *Design for a brain,* Wiley and Sons, Nueva York [trad. it. *Progetto per un cervello,* Bompiani, Milán 1970].

ASHBY 1956
W. R. Ashby, *An introduction to cybernetic,* Methuen, Londres [trad. it. *Introduzione alla cibernetica,* Einaudi, Turín 1971].

AUSTIN 1962
J. L. Austin, *How to do things with words,* Harvard University Press, Cambridge [trad. it. *Come fare cose con le parole,* Marietti, Génova 1987].

AVNET 1965
H. H. Avnet, *How effective is short-term therapy?,* en: L.R. Wolberg (ed.), *Short-term psychotherapy,* Grune and Stratton, Nueva York.

BANDLER, GRINDER 1975
R. Bandler, J. Grinder, *The structure of magic,* Science and behavior books, Meta Publications, Palo Alto [trad. it. *La struttura della magia,* Astrolabio, Roma].

BANDLER, GRINDER 1984

R. Bandler, J. Grinder, *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson M. D.,* Meta Publications, Palo Alto [trad. it. *I modelli della tecnica ipnotica di Milton H. Erickson,* Astrolabio, Roma 1984].

BANDLER, GRINDER 1982

R. Bandler, J. Grinder, *La ristrutturazione*, Astrolabio, Roma.

BANDURA 1974

Bandura, *Psychological modelling,* Aldine, Chicago.

BANDURA 1977

Bandura, *Social learning theory,* Prentice Hall, Englewood Cliff.

BANNISTER, FRANSELLA 1977

D. Bannister, F. Fransella*, inquiring man: the theory of personal constructs,* Penguin Books, Harmondsworth.

BATESON 1967

G. Bateson, *Cybernetic explanation,* en: «American behavioral scientist», 10, pp. 29-32.

BATESON 1972

G. Bateson, *Steps to an ecology of mind,* Ballantine Books, Nueva York [trad. it. *Verso un'ecologia della mente,* Adelphi, Milán 1978].

BATESON 1989

G. Bateson, M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milán.

BATESON 1980

G. Bateson, *Mind and nature,* Bantam Books, Nueva York [trad. it. *Mente e natura,* Adelphi, Milán 1984].

BATESON, JACKSON 1964

G. Bateson, Don D. Jackson, *Some varieties of pathogenic organization,* en: «Disorders of communication», vol. 42, Research publications association for research in nervous and mental disease, pp. 270-83.

BATESON y cols., 1956

G. Bateson, Don D. Jackson, J. Haley, J. H. Weakland, *Toward a theory of schizophrenia,* en: «Behavioral science», I, pp. 251-64 [trad. it. *Verso una teoria della schizofrenia*, pp. 21-42, en: C. E. Sluzky, D. C. Ransom, *Il doppio legame,* Astrolabio, Roma 1979].

BECK 1985

A. T. Beck, G. Emery, *Anxiety disorders and phobia,* Basic Books, Nueva York.

BERGIM, STRUPP 1972

A. E. Bergin, H. H. Strupp, *Changing frontiers in the science of psychotherapy,* Aldine, Chicago.

BERGIN, LAMBERT 1978

A. E. Bergin, M. J. Lambert, *The evaluation of therapeutic outcomes,* en: S. L. Garfield, A. E. Bergin (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change,* II ed., Wiley and Sons, Nueva York.

BERGMAN 1985

J. S. Bergman, *Fishing for barracuda: pragmatics of brief systemic therapy,* W. W. Norton and Co., Nueva York [trad. it. *Pragmatica delle terapia sistemica breve: come si pesca il barracuda,* Astrolabio, Roma 1986].

BIRDWHISTELL 1970

R. BirdWhistell, *Meta communicational thoughts, about communication studies*, en: Jakin *y* cols., *A language,* Molton, L'Aya.

BLOCH 1989

A. Bloch, *La legge di Murphy e altri motivi per cui le cose vanno a rovescia,* Longanesi, Milán.

BODIN 1980

A. Bodin, *The interactional view: family therapy approaches of the mental research institute,* en: A. S. Gurman e D. P. Kniskern (eds.), *The handbook of family therapy,* Brunner/Mazel, Nueva York.

BOSCOLO y cols. 1988

L. Boscolo, G. Cecchin, L. Hoffman, P. Penn, *Milan systemic family therapy,* Basic Books, Nueva York.

BOURN 1990

E. J. Bourn, *The Anxiety and Phobia workbook,* New Harlinger Publications inc., Oakland.

BROWN 1973

G. S. Brown, *Laws of form,* Bantam Books, Nueva York.

BUTCHER, Koss 1978

J. N. Butcher, M. P. Koss, *M.M.P.I. research on brief and crisis-oriented therapies,* en: S. L. Garfield, A. E. Bergin (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change,* II ed., Wiley and Sons, Nueva York.

CANCRINI 1987

L. Cancrini, *Psicoterapia: Sintassi e grammatica,* Nuova Italia, Roma.

CERONETTI 1987

G. Ceronetti, *Pensieri del tè,* Adelphi, Milán.

CHAMBERS, HAMLIN 1957

G. S. Chambers, R. Hamlin, *The validity of judgments bases on blind Rorschach records*, en: «Journal of consulting psychology», 21, pp. 105-109.

CIALDINI 1984

R. B. Cialdini, *How and why people agree to things,* William Morrow and Co., Nueva York [trad. it. *Le armi della persuasione,* Giunti Barbera, Florencia 1989].

DARLEY, GLUCKSBERG, KINCHLA 1993

J. M. Darley, S. Glucksberg, R. A. Kinchla, *Psicologia*, 11 Mulino, Boloña.

DE SHAZER 1982

S. De Shazer, *Patterns of brief therapy,* Guilford, Nueva York [trad. cast. *Pautas de terapia familiar breve*, Paidós, Barcelona 1996].

DE SHAZER 1985

S. De Shazer, *Keys to solution in brief therapy,* W.W. Norton and Co. [trad. cast. *Claves para la solución en terapia breve*, Paidós. Barcelona, 1995].

DSM III R 1987

DSM III R (Manuale Statistico Diagnostico dei Disordini Mentali, III edizione aggiornata), American Psychiatric Association [trad. cast. *DSM IV R*, Masson, Barcelona, 2002].

Eigen 1986

M. Eigen, *Il gioco,* Adelphi, Milán.

Ellis 1981

Ellis, *Teoria e prassi della RET*, en: Guidano, Reda (a cargo de), *Cognitivismo e Psicoterapia,* Angeli, Milán.

Elster 1979

J. Elster, *Ulysses and the sirens,* Cambridge University Press, Cambridge [trad. it. *Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e l'irrazionalità*, Il Mulino, Boloña 1983].

Eno 1985

M. M. Eno, *Children with School problems,* Grune & Stratton, Nueva York.

Erickson, Rossi 1982

M. H. Erickson, E. L. Rossi (ed.), *The collected papers of Milton H. Erickson of hypnosis, vol. I, II, III, IV: Hypnotic investigation of psychodynamic processes,* Irvington, Nueva York [trad. cast. *Escritos esenciales de Milton H. Erickson,* vols. 1-2, Paidós, Barcelona, 2001].

Erickson y cols., 1979

M. H. Erickson, E. L. Rossi, S. I. Rossi, *Hypnotic realities: the induction of clinical hypnosis and forms of indirect suggestion,* Irvington Publishers, Nueva York [trad. it. *Tecniche di suggestione ipnotica: induzione dell'ipnosi clinica e forme di suggestione indiretta,* Astrolabio, Roma 1982].

Festinger 1992

L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva,* Angeli, Milán.

FIORENZA 1993

A. Fiorenza, *Elementi di comunicazione efficace,* en: Form-Azione (a cargo de M. Cervellati, M. F. Pennisi, M. Seganti), Atti dei corsi di formazione I. R. R. S. A. E. E. R., Boloña.

FIORENZA 1994

A. Fiorenza, *Pregiudizi, false percezioni, ovvero caratteristiche dei processi di pensiero,* en: *Infanzia,* Febbraio 1994, La Nuova Italia Editrice.

FISCH y cols. 1975

R. Fisch, J. H. Weakland, P. Watzlawick, L. Segal, F. Hoebel y M. Deardoff, *Learning brief therapy: an introductory training manual,* Mental Research Institute, Palo Alto (Calif.).

FISCH y cols. 1982

R. Fisch, J. H. Weakland, L. Segal, *The tactics of change,* Jossey-Bass, San Francisco [trad. cast. *La táctica del cambio,* Herder, Barcelona, 1984; trad. it. *Change: le tattiche del cambiamento,* Astrolabio, Roma 1983].

FISCH y cols. 1982

R. Fisch, P. Watzlawick, J. H. Weakland, A. Bodin, *On unbecoming family therapists,* en: A. Ferber, M. Mendelson, A. Napier (eds.), *The book of family therapy,* Science house, Nueva York.

FOERSTER 1970

H. von Foerster, *Thoughts and notes on cognition*, en: P.L. Garvin (ed.), *Cognition: A multiple view,* Plenum press, Nueva York, pp. 25-48.

FOERSTER 1973

H. von Foerster, *On constructing a reality*, en: P. Watzlawick (ed. 1984), *The invented reality,* W. W. Norton and Co., Nueva York, pp. 41-61.

FOERSTER 1974

H. von Foerster, *Kybernetik einer erkenntnisheorire*, en: W. D. Keidel, W. Handler, M. Spring (eds.), *Kybernetik and bionik,* Oldemburgo, Múnich-Viena, pp. 27-46.

Foerster 1987
H. von Foerster, *Sistemi che osservano,* Astrolabio, Roma.

Frank 1971
J. D. Frank, *Therapeutic components of psychotherapy. A 25-year progress report of research*, en: «Journal of consulting and clinical psychology», 37, pp. 307-313.

Frankl 1960
V. E. Frankl, *Paradoxical intention,* en: «America Journal of psychotherapy», 14, pp. 520-35.

Galli 1987
Galli (a cargo de), *Antologia di scritti: Lewin,* Il Mulino, Boloña.

Garfield 1980
S. L. Garfield, *Psychotherapy and eclectic approach,* Wiley and Sons, Nueva York.

Garfield 1981
S. L. Garfield, *Psychotherapy. A 40 year appraisal*, en: «America psychologist», 2, pp. 174-183.

Garfield *y cols.* 1971
S. L. Garfiled, R. A. Prager, A. E. Bergin, *Evaluation of outcome in psychotherapy,* en: «Journal of consulting and clinical psychology», 37, pp. 307-313.

Garfield 1989
S. L. Garfield, *The practice of Brief psychotherapy,* Pergamon Press, Nueva York.

Giannattasio, Nencini 1983
E. Giannattasio, R. Nencini, *Conoscenza e modellazione nella psicologia,* La Goliardica, Roma.

Giles 1983
T. R. Giles, *Probable superiority of behavioral interventions: I, traditional comparative outcome*, en: «Journal of behavior therapy experimental psychiatry», 14 (1), pp. 29-32.

GLASERFELD 1979
E. von Glaserfeld, *Cybernetic experience and concept of self*, en: M. N. Ozer (a cargo de), *A cybernetic approach to assessment of children: towards more human use of human beings,* Westview Press Boulder, Colorado.

GLASERFELD 1984
E. von Glaserfeld, *An introduction to radical constructivism*, en: P. Watzlawick (ed.), The invented reality, W. W. Norton and Co., Nueva York, pp. 17-40.

GOETHE 1983
J. W. Goethe, *Massime e riflessioni,* Theoria, Roma.

GOLDWURM y cols. 1986
G. Goldwurm y cols.*, Tecniche di rilassamento nella terapia comportamentale,* Angeli, Milán.

GRACIAN 1967
B. Gracian, *Oracolo manuale e arte di prudenza,* Rizzoli, Milán, Grana [trad. cast. *Oráculo manual y arte de la prudencia*, Cátedra, Madrid 2000].

GREENBERG 1980
G. Greenberg, *Problem-focused brief family interactional psychotherapy*, en: R. Lewis, M. D. Wolberg, L. Marvin, Ph. D. Aronson (eds.), *Group and family therapy*, pp. 307-322, Brunner/Mazel, Nueva York.

GUSTAFSON 1986
J. P. Gustafson, *The complex secret of Brief Psychotherapy,* W. W. Norton, Nueva York.

GUIDANO 1988
V. Guidano, *La complessità del sé,* Boringhieri, Turín.

GURMAN, KNISKERN 1978
A. S. Gurman, D. P. Kniskern, *Research on marital and family therapy*, en: S. L. Garfield, A. E. Bergin (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change,* II ed., Wiley and Sons, Nueva York.

HALEY 1967
J. Haley, *Advanced techniques of hypnosis and therapy selected paper on Milton Erickson M.D.,* Grune and Stratton, Nueva York/Londres [trad. it. *Le nuove vie dell'ipnosi,* Astrolabio, Roma 1978].

HALEY 1973
J. Haley, *Uncommon therapy, The psychiatric techniques of M. Erickson M.D.,* W. W. Norton and Co. Nueva York [tard. cast. *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton Erickson*, Amorrortu Editores, Buenos Aires 1980*;* trad. it. *Terapie non comuni,* Astrolabio, Roma 1976].

HALEY 1976
J. Haley, *Problem-solving therapy,* Josey-Bass, Nueva York.

HALEY 1985
J. Haley, *Conversation with M. Erickson M.D.*: vol. I: *Changing individuals*, vol. II: *Changing couples*, vol. III: *Changing families and children*, Triangle Press [trad. it. *Conversazione con Milton Erickson*, vol. I: *Cambiare gli individui*, vol. II: *Cambiare le coppie*, vol. III: *Cambiare le famiglie e i bambini*, Astrolabio, Roma 1987].

HARRIS y cols.
M. R. Harris, B. Kalis, E. H. Freeman, *Precipitating stress: an approach to brief therapy*, en: «American journal of psychotherapy», 17, pp. 465-471.

HARRIS y cols. 1964
M. H. Harris, B. Kalis, E. H. Freeman, *An approach to short-term psychotherapy,* en: «Mind», 2, pp. 198-206.

HECKER, THORPE 1992
J. E. Hechker, G. L. Thorpe, *Agoraphobia and Panic: a guide to psychological treatment,* Allyn and Bacon, Boston.

HERR 1979
J. Herr, J. H. Weakland, *Counseling elders and their families,* Springer, Nueva York [trad. it. *L'anziano e la sua famiglia,* La Nuova Italia Scientifica, Roma 1986].

HOFFMAN 1981
L. Hoffman, *Foundations of family therapy,* Basic, Nueva York [trad. it. *Principi di terapia della famiglia,* Astrolabio, Roma 1984].

HOFMANNSTHAL 1980
Hofmannsthal, *Il libro degli amici,* Adelphi, Milán.

KEENEY 1985
B. Keeney, *L'estetica del cambiamento,* Astrolabio, Roma [trad. cast. *La estética del cambio*, Paidós, Barcelona 1994].

KEENEY 1991
B. Keeney, *La terapia dell'improvvisazione,* Astrolabio, Roma [trad. cast. *La improvisación en psicoterapia: guía práctica para estrategias clínicas creativas*, Paidós, Barcelona 1992].

KELLY 1995
G. A. Kelly, *The psychology of personal constructs* (2 vols.), W. W. Norton and Co., Nueva York.

KORZYBSKY 1993
A. Korzybsky, *Science and sanity,* The International Non-Aristotelian Library Publishing, Lakeville.

KRAUS 1972
K. Kraus, *Detti e contraddetti,* Adelphi, Milán.

KUHN 1970
T. Kuhn, *The structure of scientific revolutions,* University of Chicago press, Chicago [trad. it. *Struttura delle rivoluzioni scientifiche, come mutano le idee della scienza,* Einaudi, Turín 1978].

LANKTON S. E C.H. 1983
S. Lankton, C. H. Lankton, *The answer within: a clinical framework of ericksonian hypnotherapy,* Brunner/Mazel, Nueva York [trad. it. *La risposta dall'interno, studio clinico della ipnoterapia ericksoniana,* Astrolabio, Roma 1984].

LAZARUS 1981
A. A. Lazarus, *The Practice of Multimodal Therapy,* The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

LEC 1984

S. Lec, *Pensieri spettinati,* Bompiani, Milán.

LICHTENBERG 1978

C. G. Lichtenberg, *Das Lichtenberg trost Büchlein,* Meyster Verlag, Múnich-Viena [trad. it. *Libretto di consolazione,* Rizzoli, Milán 1981].

LIDDLE 1982

H. A. Liddle, *Diagnosis and assessment in family therapy: a comparative analysis of six schools of thought,* B. Keeney (ed.), *Diagnosis and assessment in family therapy,* Aspen Publications, Rockville, M.D.

LABORIT 1982

Laborit, *L'elogio della fuga,* Mondadori.

LORENZINI, SASSAROLI 1987.

Lorenzini, S. Sassaroli, *La paura della paura, un modello clinico delle fobie,* La Nuova Italia, Roma.

LUBORSKY *y cols.* 1975.

L. Luborsky, B. Singer, L. Luborsky, *Comparative studies of psychotherapies: is it true that? Everyone has won and all must have prizes?*, en: «Archives of general psychiatry», 132, pp. 995-1004.

LUMBELLI 1982

L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione, comunicare a scuola*, Il Mulino, Boloña.

MADANES 1981

C. Madanes, *Strategic family therapy,* Jossey-Bass, San Francisco [trad. it. *Per una terapia familiare strategica,* La Nuova Italia Scientifica, Roma 1987].

MADANES 1990

C. Madanes, *Behind the one-way mirror,* Jossey-Bass, S. Francisco.

MAHONEY 1979

M. J. Mahoney, *Cognition and clinical science,* Plenum Press, Nueva York.

MAHONEY 1991

M. J. Mahoney, *Human change processes,* Basic Book, Nueva York.

MAISONDIEU, MATAYER 1986

J. Maisondieu, L. Matayer, *Les therapies familiales,* Presse Universitaires de France, Paris [trad. it. *Le terapie familari,* Cappelli, Boloña 1988].

MALAGOLI-TOGLIATRI, TELFENER 1991

M. Malagoli-Togliatti, U. Telfener, *Dall'individuo al sistema,* Boringhieri, Turín.

MATURANA, VARELA 1973

Maturana, Varela, *De maquinas y seres vivos,* ed. Universitari [trad. it. *Macchine ed esseri viventi,* Astrolabio, Roma 1992].

MATURANA 1978

H. R. Maturana, *Biology of language: the epistemology of reality,* en: G. A. Miller y E. Lennberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought,* Academic Press, Nueva York.

MINGUZZI 1986

G. E. Minguzzi, *È possibile valutare i risultati della psicoterapia*?, en: «Il giornale italiano di psicologia», 13, (1), pp. 7-13.

MONTALVO, HALEY 1973

B. Montalvo, J. Haley, *In defense of child therapy*, en: «Family process», XII, pp. 227-244.

MORIN 1984

P. Morin, *Scienza con coscienza,* Franco Angeli, Milán 1984 [trad. cast. *Ciencia con consciencia*, Anthropos, 1984].

MUENCH 1965

G. A. Muench, *An investigation of the efficacy of time limited psychotherapy*, en: «Journal of counseling psychology», 12, pp. 294-299.

NARDONE 1988

G. Nardone (a cargo de), *Modelli di psicoterapia a confronto,* II Ventaglio, Roma.

NARDONE, WATZLAWICK 1990
G. Nardone, P. Watzlawick, *L'Arte del Cambiamento, manuale di terapia strategica. Ipnoterapia senza trance,* Ponte alle Grazie, Florencia [trad. cast. *El arte del cambio*, Herder, Barcelona, 1995].

NARDONE 1991
G. Nardone, *Suggestione - Ristrutturazione - Cambiamento,* Giuffrè, Milán.

NARDONE 1993
G. Nardone, *Paura, Panico, Fobie,* Ponte alle Grazie, Florencia [trad. cast. *Miedo, pánico, fobias*, Herder, Barcelona, 1997].

NARDONE, DOMENELLA 1995
G. Nardone, R. G. Domenella, *Processi di persuasione e psicoterapia*, en: *Scienze dell'interazione*, Pontecorboli, Florencia.

NEUMANN, MORGENSTERN 1994
J. von Neumann, O. Morgenstern, *Theory of games and economic Behavior,* Princeton University Press, Princeton, N.Y.

O'HANLON, HEM 1990
W. H. O'Hanlon, *An Uncommon Case book,* W. W. Norton, Nueva York.

O'HANLON, WEINER DAVIS 1989
W. H. O'Hanlon, M. Weiner Davis, *In Search of Solutions,* W. W. Norton, Nueva York [trad. cast. *En busca de soluciones*, Paidós, Barcelona, 1990].

PENSIFORY 1988
R. Z. Pensifory, *Anxiety*, *Phobias e Panic,* Life Skills.

PHILIPS E.L., WIENER 1966
E. L. Philips, D. N. Wiener, *Short tern psychotherapy and structural behavior change,* Mc. Grozhill, Nueva York.

POPPER 1972
K. R. Popper, *Objective knowledge,* Oxford University Press, Londres [trad. cast. *Conocimiento objetivo,* Tecnos, 2001].

POPPER 1983
K. R. Popper, *Realism and the aim of science,* Hutchinson, Londres [trad. cast. *Realismo y el objetivo de la ciencia*, Tecnos 1985].

PRIGOGINE 1980
I. Prigogine, *From being to becoming,* Freeman and Co., San Francisco [trad. it. *Dall'essere al divernire: tempo e complessità nelle scienze fisiche,* Einaudi, Turín 1986].

RABKIN 1977
R. Rabkin, *Strategic psychotherapy,* Basic Books, Nueva York.

REDA 1986
Reda, *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia,* La Nuova Italia, Roma.

RITTERMAN 1983
M. Ritterman, *Using hypnosis in family therapy,* Jossey-Bass, San Francisco [trad. it. *L'ipnosi nella terapia della famiglia,* Astrolabio, Roma 1986].

ROGERS 1954
C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente,* Giunti, Florencia [trad. cast. *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Barcelona, 1997].

ROSEN 1982
S. Rosen, *The values and philosophy of Milton Erickson,* en: *Erickson approaches to hypnosis and psychotherapy,* Zeig J.K. (ed.), Brunner/Mazel, Nueva York.

ROSEN 1982
S. Rosen (a cargo de), *La mia voce ti accompagnerà*, Astrolabio, Roma [trad. cast. *Mi voz irá contigo*, Paidós, Barcelona, 1986].

ROSENTHAL 1966
R. Rosenthal, *Experimenter effects in behavioral research,* Appleton-Century Crofts, Nueva York.

ROSENTHAL, JACOBSON 1972
R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pigmalione in classe*, Angeli, Milán.

SALVINI 1988
A. Salvini, E. Fiora, I. Pedrabissi, A. Salvini, *Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo in psicologica della personalità,* Giuffrè, Milán.

SALVINI 1991
A. Salvini, *La paura è semplicemente un'emozione*?, en: «Rivista di scienze sessuologiche», vol. 4, Gennaio'91, 1, pp. 9-16.

SELVINI PALAZZOLI *y cols.* 1975
M. Selvini Palazzoli, L. Boscolo, G. Cecchin, G. Prata, *Paradosso e controparadosso,* Feltrinelli, Milán [trad. cast. *Paradoja y contraparadoja*, Paidós, Barcelona 1988].

SEGAL 1980
L. Segal, *Focused problem resolution,* en: E. Tolsen, W. J. Reid (eds.), *Models of family therapy,* Columbia University Press, Nueva York.

SHLIEN 1957
J. M. Shlien, *Time limited psychotherapy: an experimental investigation of practical values and theoretical implications,* en: «Journal of counseling psychology», 4, pp. 318-329.

SCHOPENHAUER 1980
A. Schopenhauer, *Aforismi sulla saggezza del vivere,* Longanesi, Milán.

SIMON y cols., 1985
B. F. Simon, H. Stierlin, C. L. Wynne, *The language of family therapy: a systemic vocabulary and sourcebook,* Family Processo, Nueva York.

SIRIGATTI 1975
S. Sirigatti, *Behavior therapy and therapist variables: A-B distinction in the treatment of monophobias*, en: «Bollettino di psicologia applicata», 127-128-129.

SIRIGATTI 1988
S. Sirigatti, *La ricera valutativa in psicoterapia: modelli e prospettive*, en: G. Nardone (a cargo de), *Modelli di psicoterapia a confronto*, Il Ventaglio, Roma.

SKINNER 1938

B. F. Skinner, *The behavior of organism,* Appleton-Century-Crofts, Nueva York.

SKINNER 1974

B. F. Skinner, *About behaviorism,* Knopf Inc. [trad. cast. *Sobre el conductismo,* Ediciones Orbis, 1987].

SLUZKI, Donald 1979

C. E. Sluzki, C. R. Donald, *Double bind the foundation of the communicational approach to the family,* Grune and Stratton, Nueva York [trad. it. *Il doppio legame,* Astrolabio, Roma 1979].

SMITH y cols. 1980.

M. L. Smith, G. U. Glass, T. I. Miller, *The benefit of psychotherapy,* Johns Hopkins University Press, Baltimore.

STOLZENBERG 1978

G. Stolzenberg, *Can an inquiry into the foundations of mathematics tell us anything interesting about mind?*, en: *Psychology and biology of language and thought, Academic Press,* Nueva York [trad. it. P. Watzlawick, *La realtà inventata,* Feltrinelli, Milán 1988].

STRUPP HADLEY 1979

H. H. Strupp, S. Z. Hadley, *Specific vs. nonspecific factor in psychotherapy: a controlled study of outcome,* en: «Archives of general psychiatry», 36, pp. 1125-1136.

TALMON 190

M. Talmon, *Single session therapy,* Jossey-Bass, San Francisco.

THOM 1990

R. Thom, *Parabole e catastrofi,* Il Saggiatore, Milán.

TOGLIATTI, TELFENER 1991

M. M. Togliatti, U. Telfener (a cargo de), *Dall'individuo al sistema,* Boringhieri, Turín.

TURNER, BEIDEL 1988

S. M. Turner, D. C. Beidel, *Treating obsessive compulsive disorders,* Pergamon press, Nueva York.

Ugorio 1991
V. Ugorio, *La costruzione relazionale dell'organizzazione fobica,* en: Malagoli Togliatti, Telfener, pp. 215-228.

Varela 1975
F. Varela, *A calculus for self-reference*, en: «International Journal of General Systems», 2.

Varela 1979
F. Varela, *Principles of biological autonomy,* North Holland, Nueva York.

Varela 1988
F. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, en: P. Watzlawick, *La realtà inventata,* Feltrinelli, Milán.

Watzlawick 1976.
P. Watzlawick, *How real is real?,* Fandom House, Nueva York [trad. cast. *¿Es real la realidad*?, Herder, Barcelona, 1979; trad. it. *Realtà della realtà: confusione, disinformazione, comunicazione,* Astrolabio, Roma 1976].

Watzlawick 1977
P. Watzlawick, *Die Möglichkeit des Anderssein: zur Technick der therapeutischen Kommunikation,* Verlag Hans Huber, Berna [trad. cast. *El lenguaje del cambio: Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Herder, Barcelona, 1980; trad. it. *Il linguaggio del cambiamento: elementi di comunicazione terapeutica,* Feltrinelli, Milán 1980].

Watzlawick 1981
P. Watzlawick (a cargo de), *die erfunderne Zirklichkeri,* Piper and Co. Verlag, Múnich [trad. cast. *La realidad inventada*. Gedisa, 1990; trad. it. *La realtà inventata,* Feltrinelli, Milán 1988].

Watzlawick 1985.
P. Watzlawick, *Hypnotherapy without trance*, en: J. Zeig (ed.), *Ericksonian psychtherapy*, vol. I, Structure, pp. 5-14, Brunner/Mazel, Nueva York.

Watzlawick, Weakland 1981
P. Watzlawick, J.H. Wakland, *La prospettiva relazionale,* Astrolabio, Roma.

WATZLAWICK y cols., 1967

P. Watzlawick, J. Beavin, Don D. Jackson, *Pragmatics of human communication: a study on interactional patterns, pathologies and paradoxes,* W.W. Norton and Co., Nueva York [trad. cast. *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona 1981; trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana,* Astrolabio, Roma 1971].

WATZLAWICK y cols. 1974

P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch, *Change: principles of problem formation and problem solution,* W.W. Norton and Co., Nueva York [trad. cast. *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*, Herder, Barcelona, 1976; trad. it. *Change: la formazione e la soluzione dei problemi,* Astrolabio, Roma 1974].

WEAKLAND y cols. 1974

J. H. Weakland, R. Fisch, P. Watzlawich, A. Bodin, *Brief therapy: focused problem resolution*, en: «Family process», XIII [trad. it. *Terapia breve: una soluzione focalizzata dei problemi*, en: P. Watzlawick, J. H. Weakland, *La prospettiva relazionale,* Astrolabio, Roma 1978].

WEEKS, L'ABATE 1982

G. Weeks, L'Abate, *Paradoxical psychotherapy: Theory and practice with individuals, Couple and Family,* Brunner/Mazel, Nueva York.

WESTER, SMITH 1984

W. C. Wester, H. A. Smith, *Clinical Hypnosis,* J. B. Lippincott Company, Filadelfia.

WIENER 1947

W. Wiener, *Time communications and the nervous system*, en: Theological mechanisms, R. W. Miner (ed.), en: «Annals of the Nueva York Academy of Sciences», vol. 50, art. 4, pp. 197-219.

WIENER 1967

N. Wiener, *The human use of human beings: cybernetics and society,* (2.ª ed.), Avon, Nueva York.

WIENER 1967
N. Wiener, *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine,* (2.ª ed.), Massachussets Institute of Technology Press Cambridge.

WILDE 1986
O. Wilde, *Aforismi,* Mondadori, Milán.

WHITEHEAD, RUSSELL 1910-13
A. N. Whitehead, B. Russell, *Principia mathematica* (3 vol.), Cambridge University Press, Cambridge.

WITTGENSTEIN 1983
L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus e Quaderni 1914-1916,* Einaudi, Turín [trad. cast. *Tractatus Logico-Philosophicus*, Alianza Editorial 1997].

WITTGENSTEIN 1980
Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia,* Adelphi, Milán [trad. cast. *Lecciones sobre la filosofía de la psicología*, Alianza Editorial, 2004].

WOLPE 1958
J. Wolpe, *Psychotherapy by reciprocal inhibition,* Stanford University Press, Stanford [trad. cast. *Psicoterapia por inhibición recíproca*, Desclée de Brouwer, 1998].

WOLPE 1973
J. Wolpe, *The practice of behavior therapy,* Pergamon, Nueva York.

WOLPE 1981
J. Wolpe, *life Without Fear,* New Horlinger Publication, Oakland.

ZEIG 1980
J. Zeig, A *teaching seminar with Milton H. Erickson,* Brunner/Mazel, Nueva York [trad. cast. *Un seminario didáctico con Milton Erickson*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1985].

ZEIG 1985
J. Zeig, *Ericksonian psychotherapy,* Brunner/Mazel, Nueva York.

ZEIG 1987
J. Zeig, *The evolution of psychotherapy,* Brunner/Mazel, Nueva York.